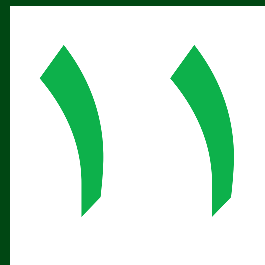


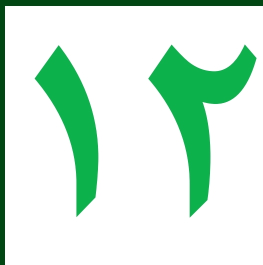
مُحَمَّدُ بْنُ عَلِیٍّ بْنِ الْحُسَیْنِ فِی الْخِصَالِ عَنْ أَبِیهِ عَنْ سَعْدٍ عَنْ أَحْمَدَ بْنِ مُحَمَّدِ بْنِ عِیسَی عَنْ أَحْمَدَ بْنِ مُحَمَّدِ بْنِ أَبِی نَصْرٍ الْبَزَنْطِیِّ عَنْ رَجُلٍ مِنْ خُزَاعَةَ عَنْ أَسْلَمِیٍّ عَنْ أَبِیهِ عَنْ أَبِی عَبْدِ اللهِ ﷺ قَالَ:

تَعَلَّمُوا الْعَرَبِیَّةَ فَإِنَّهَا کَلَامُ اللهِ الَّذِی تَکَلَّمَ بِهِ خَلْقَهُ (وَ نَطَقُوا بِهِ الْمَاضِینَ) وَ بَلِّغُوا بِالْخَوَاتِیمِ

وسائل الشیعة/ج۶/باب وجوب تعلم إعراب/ص ۲۲۰







نشریه علمی - فرهنگی
پاییز و زمستان ۹۱ | ۴۰۰۰ تومان

دفتر اطلاع‌رسانی و توسعه فرهنگ پژوهش
معاونت پژوهش حوزه های علمیه

با تشکر از اساتید گرانقدر و حجج اسلام، علیدوست، واسطی، مهاجر، حبیبی، نوری، کشمیری، شمس، مردانی، حسینی، عبدی، عشایری، هلالیان، بیاتی، قدیمی نژاد، کلاه‌شاهی و دیگر عزیزانی که ما را در تهیه این شماره یاری رساندند.

صاحب امتیاز | معاونت پژوهش حوزه های علمیه

مدیر مسئول | سیّد علی عماد
سردبیر | مصطفی کاویانی
دبیر تحریریه | امیر غلامی
هیئت تحریریه | امیر غلامی، مهدی محققفر، مهدی طهماسبی، ابراهیم ابراهیمی، مصطفی نیکزاد، کامران عطار کاشانی، مصطفی کاویانی، میثم واحدی
ویراستار | ابوذر هدایتی

مدیر هنری و طراح گرافیک | محمد صداقت
Graphic.umsa.ir

عکاس | مصطفی معراجی

حروف نگار | علی جواد دهقانی
طراحی لوگو(نامواره) | میثم اشعری

توزیع و اشتراک | یوسف عباسلو
تلفن توزیع و امور مشترکین | ۰۹۱۹۵۸۷۶۰۴۰
نشانی | قم، صندوق پستی: ۳۷۱۶۵/۱۳۳
www.khesht۱.blogfa.com
khesht۱@ymail.com
rahnameh@yahoo.com

سالک از نور هدایت ببرد راه به دوست
که به جایی نرسد، گر به ضلالت برود

هدایت تحصیلی، آن حلقه مفقوده

اشاره:
روال عادی در نقد بر این است که متخصصان و آگاهان رشته یا فعالیتی یا مجریان برنامه و اقدامی، نکته‌های قوت و ضعف آن را به طراحان، برنامه‌ریزان یا مسئولان آن برنامه بازتاب دهند، ولی به دلیل عدم برخورداری نظام آموزشی حوزه از سامانه هدایت تحصیلی طلاب، این نوشتار فقط به طرح بحثی کوتاه درباره مسئله خواهد پرداخت. باشد که مقبول افتد.

هدایـت و راهنمایـی، عبـارت از یـاری کردن فرد اسـت تا خویشـتن و جهـان خارج از خود را بشناسـد. در تعریفی دیگـر، کمک به فرد اسـت تـا بتوانـد بـا علـم و آگاهـی، تصمیم‌هـای درسـتی بگیـرد.[1] در هدایت تحصیلـی به فرد کمک می‌شـود تا بر اسـاس شـناختی کـه از اسـتعدادها، توانایی‌هـا، محدودیت‌هـا، انگیزه‌هـا و علاقه‌هایـش به دسـت مـی‌آورد و همچنین با بـرآورد امکانـات و نیازهایش، گزینـه‌ای را انتخـاب کند کـه امکان موفقیـت در آن بیش از دیگر گزینه‌هاسـت.

در ایـن فرآینـد کـه بـا در نظـر گرفتن مجموعـه متعـددی از عوامل فـردی، همچون توانایـی ذهنی، اسـتعداد، رغبـت، و ویژگی‌های شـخصی و شـخصیتی، ماننـد توانایی‌هـای جسـمانی، نیازهـا و خلـق و خـوی فـرد و توجـه بـه ویژگی‌هـای واقعی و محیطـی، نظیر نیازهـا و اقتضائـات همـراه اسـت،[2] هدایتگر می کوشـد با ترسـیم سـیر تربیـت علمی فراگیـر، در تلاشـی دو سـویه، جغرافیای حرکت علمی فرد را ترسـیم سـازد.

در واقـع، شـاید بتـوان یکـی از نشـانه‌های حیـات و پویایی نهادهای علمـی ـ آموزشـی را تلاش آنها بـرای بصیرت‌افزایـی و هدایت عالمانـه افـراد در انتخـاب مسـیرهای علمی دانسـت؛ واقعیتی که در سـنت‌های دیرپـا و مبتنی بر منابـع وحیانی حوزه، ریشـه دارد، اما امروزه و در غوغاهای مدرن شـدن سـاختارهای آموزشـی، از آن خبری نیسـت.

امـروزه نظـام آموزشـی حـوزه، به جـای محقق‌پـروری، راه دیگـری را می‌پیماید. طلاب جوان شـاغل بـه تحصیل در فضای مدرسـه یـا در سـطوح بالاتـر علمـی موظفنـد تا مجموعه سـرفصل‌های آموزشـی معینی را بر اسـاس زمان‌بندی محـدود و با اسـتناد به متون مشـخصی فراگیرنـد، بـدون آنکـه نسـبت موجـه ذهنـی، روانـی و رفتاری بـا آن برقـرار کنند. بـزرگان حوزه نیـز کمتر یا بهتر اسـت بگوییـم اصـلا بـه طـلاب جـوان بـرای مشـورت‌های سرنوشت‌سـاز، فرصـت نمی‌دهند. عـده قابـل توجهـی از مدرسـین کتاب‌های علمـی در حـوزه، بـه ویـژه در سـطوح ابتدایـی، تنها مسـئولیت خـود را تدریس مقدار مشـخص شـده کتـاب می‌دانند و چه بسـا خود نیـز پرسـش‌های بی‌پاسـخی نسـبت به ضـرورت، هدفمنـدی و ارتباط منطقـی متون و سـرفصل‌های آموزشـی در دل دارنـد. هویت گمشـده علمـی در کنـار ویترین‌هـای جـذاب مراکز تخصصی که چشـم و دل هر بیننـده‌ای را می‌رباید، پرسـش‌ها و تردیدهای جدی نسـبت بـه آینـده علمـی و اجتماعـی طلاب در کنـار هجمه‌هـای فرهنگی بـه کارآمدی و ارزشـمندی علـوم دینی، بحران معیشـت، فقـدان مهارت‌هـای کارآمـد و مـورد قبـول نهادهـای علمـی فراحـوزوی و هزاران مسـئله دیگـر، از پی‌آمدهـای بی‌توجهی بـه مقوله هدایت و راهنمایی تحصیلی اسـت.

ایـن وضعیـت تأسـف دوچندانـی را خواهـد یافـت، وقتی کـه با مراجعه بـه متون تربیتـی همچون منیه المریـد و منابعی از این دسـت بـا حجـم قابـل توجهـی از منابـع علمـی در موضـوع ضـرورت و بایسـته‌های هدایت علمی طـلاب و دانشـجویان علوم دینـی مواجه می‌شـوید؛ غفلتـی کـه ضایعه جبـران ناپذیری بـر جای خواهد گذاشـت.

خلاصـه آنکـه قشـر بزرگـی از طـلاب جـوان، بـا هـزار امیـد و آرزو و بـا تـوان عظیمـی از نشـاط و توانایـی پـا بـه حـوزه می‌نهـد و در جسـت‌وجوی راه، بـه هـر سفارشـی تـن می‌دهد و نیروی جوانی و نشـاط خـود را در این راه می‌گـذارد، اما کمتر می‌یابد و بیشـتر می‌رمد.

الغـرض، بـه یـاری خـدا در نظـر داریـم تـا از ایـن شـماره به بعـد، با رویکـرد هدایـت تحصیلی و بـا توجه بـه وسـع و اندازه‌های یک نشـریه، بـه علـوم حوزوی و سـرفصل‌های آموزشـی مورد تدریـس در حـوزه بپردازیم. و به دلیل آنکه ادبیات عرب، سـنگ‌بنا و شـرط لازم بـرای فهـم قرآن و سـنت است، این دو شـماره به ایـن موضوع اختصاص یافته اسـت.

در پایان، اخلاق رسانه‌ای اقتضا می‌کند تا بگوییم که تضییقات مالی باعث شد تا تاخیر قابل توجهی در تولید نشریه داشته باشیم.

---

۱ حکمتی بهنام، «کدام گزینه مرا به آرمان شهر موفقیت می رساند؟»، نشریه رشد مشاور مدرسه، پاییز ۸۴، ش ۱، ص ۳.

۲ جهان شاهی محمد، «هدایت تحصیلی و شغلی»،www.articlepersian.persianblog.ir.

ادبیات عرب



۷

رسالت حوزه در آموزش ادبیات

هدف حوزه های علمیه، فهم دین و ابلاغ آن می باشد از سویی مرکز و محور دین، قرآن و روایت است. برای فهم قرآن و روایات به فهم ظاهری عبارت و فهماندن آن به مردم نیاز است. بنابراین حوزه باید حداقل بتواند افرادی را تربیت کند که ظاهر پیغام خدا را بفهمند و در جهت تفهیم آن به مردم تسلط کافی داشته باشند و برای این کار آشنایی با سبک و سیاق متکلم و با معلول های گفتاری در محیط مخاطب و تسلط بر آن زبان خاص لازم و ضروری می باشد که این امر، رسالت حوزه در آموزش ادبیات را مهم و ضروری می نماید.

۱۷

بازخوانی مکاتب ادبیات عرب

این مقاله به بررسی مکاتب مختلف ادبیات عرب(مکاتب بصری، کوفی، بغدادو ...)، نحوه شکل گیری،ویژگی ها و اختلافات آن ها به ویژه مکتب بصری و کوفی می پردازد. همچنین به تاثیر قران کریم و روایات در ماندگاری واوج ادبیات عرب پرداخته و تالیفات خوب در زمینه کتب شناسی را معرفی و فواید مکتب شناسی را بیان می کند.

۲۰

نگاه جامع به تاریخ ادبیات عرب

در آغاز همه چیز با هم بود، اما ضرورت‌های تخصصی و افزایش مباحث در ادبیات عربی، موجب شد علوم ادبی عربی از یکدیگر، جدا و به صورت منفرد و مستقل مطرح شوند. این امر حاکی از رشد و طبقه‌بندی ارتقایی این علوم بود، اما در عین حال نگاه ترکیبی لازم را از کاربران آنها سلب کرد. این در حالی است که عملاً همین نگاه ترکیبی و جامع است که می‌تواند آثار حسنه ادبیات عربی را در انواع پژوهش‌ها نشان دهد و به مباحث ادبی قرآنی رونق شایسته‌ای ببخشد. در اجرا باید به این نگاه ترکیبی، توجه و دقت شود، اما در مقام مداقه در این علوم نباید دچار کلی‌گویی و دایرةالمعارف‌نویسی شویم که در این نوشتار، به این دغدغه پرداخته شده است.

۲۳

سیستم زبان‌شناسی

طلبه‌ای که به دنبال «فهم قرآن» برای «اسلام‌شناس شدن»، به عرصه زبان‌آموزی پا می‌گذارد، باید مهارت الگوریتمیِ کشف مراد از یک پیام و ارائهٔ مؤثر آن به مخاطبان را به دست آورد، اما در وضع موجود طلبه‌ای که چند سال را در تحصیل زبان و ادبیات عرب سپری می‌کند، انبانی پر از اصطلاحات و قواعد زبانی می‌شود، بدون آنکه چنین مهارت الگوریتمیِ را به دست بیاورد.

منشأ این مشکل، عدم کلان‌نگری و جامع‌نگری به مقوله زبان است. اگر مقوله زبان را با نگاه سیستمی تحلیل کنیم، آن‌گاه تمام مباحث مطرح در حوزه‌های زبانی، جایگاه خود را در «سیستم زبان» می‌یابد و ارتباطات میان آنها آشکار می‌شود. در آن صورت به راحتی می‌توان نگاهی فرآیندی و قدم به قدم به زبان داشت و الگوریتم «کشف محتوای یک پیام» و «انتقال مؤثر یک پیام» را استخراج کرد.

۳۰

نگاه درجه دو به ادبیات عرب

در این مقاله به چیستی و ضرورت و تعریف لغوی و اصطلاحی ادبیات می پردازیم. پس به دسته بندی اهداف ادبیات عرب و علوم مختلف و زیرمجموعه ادبیات عرب که برای رسیدن به این هدف ها لازم است آن ها را فرابگیریم، همچون زبان شناسی عمومی، صرف، نحو، فن ترجمه و ....می پردازیم.در مورد تعاریف این علوم، مهمترین منابع هریک از این علوم و اهداف حداقلی و تفضیلی یک به یک این علوم، فواید هر یک سخن می گوییم تا افراد ذهنیت کلی نسبت به هریک از این امور داشته باشند.

رسالت حوزه در آموزش ادبیات

مقاله

حجت‌الاسلام والمسلمین عبدالحمید واسطی

اشاره

عبدالحمید واسطی، متولد ۱۳۴۷ می‌باشد. ایشان در سال ۱۳۶۵ وارد حوزه علمیه مشهد گردید و به تحصیل دروس ادبیات و سطح پرداخت و از محضر بزرگانی چون حجت هاشمی، مروارید بهره برد. پس از آن در درس خارج حضرات آیات: فلسفی، شربیانی و علامه حسینی طهرانی شرکت جست. ایشان علاوه بر فقه و اصول، فلسفه را در محضر بزرگانی چون علامه جعفری تلمذ نمود و در کنار تحصیل به تدریس دروس حوزوی، فلسفه، معرفت شناسی و... پرداخت. کتاب‌های «راهنمای تحصیل»، «راهنمای تحقیق»، «راهنمای تدریس»، «نان در اسلام» و «نگرش سیستمی به دین» از ایشان به چاپ رسیده است. ایشان هم‌اکنون مسئول مؤسسهٔ علوم و معارف اسلام در مشهد مقدس هستند.

برای رسیدن به حداقل لازم در آموزش ادبیات، ناگزیریم به این دو پرسش اساسی، پاسخ دهیم:

حداقل کارکردی که باید حوزه در ادبیات عرب داشته باشد، چه مقدار است؟ «هدف حداقلی»

حداقل ابزار لازم برای وصول به هدف فوق چیست؟ «ابزار حداقلی»

هدف حوزه‌های علمیه، فهم دین و ابلاغ آن است و از سویی نیز، مرکز و محور دین، قرآن و روایات است، اما حداقل فهم قرآن و روایات، فهم معنی ظاهری عبارت و فهماندن آن به مردم است. به دلیل آنکه بسیاری از مسلمانان، عرب زبان نیستند و حتی عرب زبان‌ها نیز برای فهم قرآن به تبیین عالمان نیازمندند، برای تفهیم و تفهّم قرآن و روایات، نیازمند تبیین و ترجمه هستیم. فهم و انتقال مفاهیم از زبانی به زبان دیگر، ترجمه است. در اینجا توجه به این نکته، بسیار مهم است که ترجمه تحت‌اللفظی، قدرت انتقال مفاهیم را ندارد. در صورتی ترجمه موفق است که دست‌کم بتواند حال و هوا و انگیزه متکلّم را برای مخاطب محسوس کند. بنابراین، مقدمات حداقل حوزه باید بتواند افرادی را تربیت کند که ظاهر پیغام خدا را بفهمند و در جهت تفهیم آن، موفق و در صورت نیاز، برای تفهیم قرآن به مردم، ترجمه‌ای اثربخش داشته باشند.

حال که هدف حداقلی روشن شد، باید به پرسش دوم پاسخ بدهیم که حداقل ابزار لازم برای ترجمه‌ای موفق چیست؟

برای ترجمه موفق، آشنایی با سبک و سیاق گفتاری متکلّم و با معلول‌های گفتاری در محیط مخاطب و درباره آن زبان خاص، لازم و ضروری است. وقتی سبک و سیاق گفتاری متکلّم به دست می‌آید که علت گزینش کلمات و جملات و نحوه ترکیب کلمات و جملات را تشخیص دهیم و بفهمیم، چرا از بین کلمات و جملات مشابه، که قدرت انتقال یک معنی خاصی را دارند، کلمه، جمله یا ترکیب خاصی را برگزیده است.

بنابراین، آموزش ادبیات در حوزه‌های علمیه باید روی ادبیات قرآنی و روایی «سبک گفتاری عصر نزول وحی و عصر معصومین» متمرکز شود و در کیفیت آموزش، ایجاد مهارت ترجمه اثربخش و موفق را هدف قرار دهد. پس آنچه مهم است و همه به ضرورت آن باور دارند، ضرورت فهم منابع و متون دین است، ولی برای رسیدن به این هدف ،ناگزیر از توجه به متون آموزشی، محتوای آموزش و روش آموزش وسطح فهمی که مقصود آموزش است، هستیم و در هر چهار مورد اختلاف نظر وجود دارد. بنابراین، برای شفاف‌سازی هدف و سنجش‌پذیر شدن آن، به شفاف کردن مقصود در چهار محور یادشده، نیاز داریم.

سطح متون در دوره تحصیل در حوزه حداقل مورد توافق در متونی که فهم آنها ضروری دیده شده است، عبارتند از: آیات الاحکام، روایات فقهی مربوط به واجبات و محرّمات، و متون فقهی توضیحی. فارغ از نقد و تحلیل این گونه تفکر و نتایج تأسف‌باری که در جامعه شیعه به جای گذاشت، گمان می‌رود صاحب‌نظران آشنا با وضعیت عمومی جامعه و بحران‌های آن، بر اصلاح متون به این شرح توافق کنند:

۱. حداقل نیاز طلبه، فهم تمام قرآن است. از این رو، باید به آیات قرآن و مجموعه نگرش‌ها، فرهنگ‌سازی‌ها و قوانین موجود در قرآن مسلط شود و به آیات‌الاحکام بسنده نشود.

۲. حداقل نیاز طلبه فهم تمام گفتارهای صادر از معصوم است. او باید تمام این گفتارها را از سطح گفتاری سؤال و جواب‌های عمومی گرفته تا عبارات بلاغی نهج‌البلاغه، خوب بداند و نباید به روایات فقهی اکتفا شود.

۳. سطح فهم، برای فهم و یادگیری ۵ سطح مورد توافق صاحب‌نظران آموزشی است.

سطح فهم و یادگیری	نمادهای سنجش و ارزیابی
تصور اولیه (سطح حافظه‌ای)	بتواند تعریف کند، تشخیص دهد، به یاد بیاورد و تمیز دهد.
فهم اولیه (سطح ادراکی)	بتواند نتیجه بگیرد، تفکیک کند، به بیان خود ارائه نماید، دوباره تنظیم و منتقل کند، ترجمه کند.
فهم کاربردی (سطح کاربرد)	بتواند بهره ببرد، طراحی و طبقه‌بندی کند، تعمیم دهد، سازمان دهد، رابطه برقرار کند.
فهم تحلیلی (سطح تحلیل)	بتواند تحلیل کند، مقایسه کند، کشف کند، تنظیم کند، تجزیه کند، تولید کند، تألیف نماید، تحقیق کند.
فهم استدلالی (سطح ارزشیابی)	بتواند نقد کند، استدلال کند، تصمیم بگیرد، قضاوت و ارزیابی کند، نتیجه بگیرد.

با توجه به اینکه فهم عبارات متون دینی و انتقال مفاهیم آنها به دیگران، حداقل انتظار از حوزه‌های علمیه بوده و هست، پس سطح فهم متون حوزوی باید حداقل سطح دوم از سطوح فهم و یادگیری را تأمین کند؛ یعنی یک طلبه باید بتواند مفاهیم قرآن و روایات را بازگو و منتقل سازد و قابل درک برای دیگران نماید و ترجمه کند. منظور از انتقال مفهوم، ملموس کردن مقصود متن و انتقال ادراک متکلم به مخاطب است، به گونه‌ای که مقصود متکلّم روشن شود. پس حداقل سطح فهم لازم، فهمی است که زمینه ترجمه موفق متن را فراهم آورد و با معادل‌گذاری الفاظ، مقصود متکلم را منتقل کند.



۳. محتـوای آمـوزش، بـا توجه بـه اینکه محتـوای آموزش بایـد تأمین‌کننـده اهـداف برنامه باشـد و هـدف حداقلی در حـوزه رسـیدن بـه قابلیـت فهـم متـن و ترجمـه موفق آن بـود، پـس بایـد محتوا متناسـب با ایـن هدف باشـد؛ یعنی محتوایـی کـه بتواند طلبـه ادبیات‌خوان را به سـطح ترجمه موفـق برسـاند. بـرای رسـیدن بـه ایـن سـطح از آموزش، محتـوای آمـوزش بایـد توانایـی ایجـاد قابلیت‌هـای زیر را داشـته باشد:

الـف) تشـخیص انگیـزه انتخاب یـک کلمه خـاص از بین کلمات مشـابه؛

ب) تشـخیص انگیـزه انتخـاب یـک ترکیب خـاص از بین ترکیبات مشـابه؛

ج) تشـخیص انگیـزه انتخـاب یـک ارتبـاط خـاص بیـن جمـلات از میـان ارتباطـات مشـابه؛

د) انتخـاب مناسب‌ترین معـادل «از زبـان مقصـد» از بین مـوارد قابـل جایگزین.

ایـن قابلیت‌هـا نیازمنـد کتاب‌ها و واحدهای درسـی است تـا هر کدام بخشـی از ایـن توانایی را در طلبـه ایجاد کنند. زبان‌شناسـی عمومـی، فقـه اللغـه و لغت‌شناسـی، صـرف تطبیقـی، نحو تطبیقـی و مکاتب نحـوی، بلاغت تطبیقی، نقـد ادبی، تاریخ ادب عربـی دوره فصاحت و بلاغت ادبیات فارسـی تطبیقـی، عروض و قافیه و شـعر تطبیقـی، کارگاه ترجمـه و فـن ترجمـه و کارگاه مکالمـه، برای رسـیدن به ایـن قابلیت‌هـا لازم اسـت. هـر کـدام از ایـن محتواهـای آموزشـی هدفـی را دنبـال می‌کنند.

هـدف از زبان‌شناسـی عمومـی، شـناخت اصـول حاکـم بر زبـان و فرآینـد تولیـد و بازیافت زبان، هـم از جهت صوتی و هـم از جهت معنایی است.

هـدف فقه‌اللغـه و لغت‌شناسـی تشـخیص فـرق بیـن ریشـه‌های متشـابه المعنـی و فرق بین لهجه‌هاسـت. مثلاً بـا ایـن دانش، تفاوت شـک و ریب قابل تشـخیص است.

هـدف صـرف تطبیقـی، تشـخیص فـرق بیـن وزن‌هـا در زمینه‌هـای متشـابه المعنـی اسـت. مثـلا تفـاوت «اسـطاعوا» و «اسـتطاعوا»، از جهـت صیغـه و معنـا روشـن می‌شـود.

هـدف نحـو تطبیقـی، تشـخیص فـرقِ بیـن ترکیبـات در زمینه‌هـای متشـابه‌المعنی اسـت. مثـلاً کلمـه بیوتـاً در «و تنحتـون الجبـال بیوتـاً» می‌توانـد حـال یـا تمییـز باشـد. بـا نحـو تطبیقـی، فـرق معنایـی ایـن دو ترکیـب روشـن می‌شـود.

. مثـلا فـرق معنایـی عبـارت «حتـی اذا جاءوهـا فتحـت ابوابهـا» بـا عبـارت «حتـی اذا جاءوهـا و فتحـت ابوابهـا» روشـن می‌شـود.

هـدف فقه ادبی، تشـخیص تفـاوت اسـلوب‌های گفتاری و ایجـاد قـدرت تفسـیر متـن اسـت. مثـلاً می‌توان بـا محور قـرار دادن شـعر یـا متنـی، مقصود متکلّـم را بررسـی کرد و دریافـت کـه آیـا متکلّـم در انتقـال مقصـود خـود موفق بوده اسـت؟

هـدف بررسـی تاریـخ ادب عربـی در دوره فصاحـت و بلاغـتِ «۵۰ سـال قبـل از اسـلام تـا ۱۵۰ سـال بعـد از اسـلام»، تشـخیص کاربرد اسـلوب‌هایِ گوناگـون گفتاری و پی‌گیـری تحـولات آنهاسـت. مثـلاً تحـول نثـر عـرب جاهلـی بـه نثـر قرآنـی در مثال‌هایـی مثـل «القتـل انفی للقتـل و لکـم فـی القصـاص حیـوه» بررسـی می‌شـود.

هـدف ادبیـات فارسـی تطبیقی، تشـخیص معادِل مناسـب بـرای کلمـات، جمـلات و گفتارهاسـت. مثـلاً بـرای بیان حالت «شـک نداشـتن» در زبان فارسی رایـج، چه کلمات و تعبیراتـی وجود دارد و هـر کـدام در چـه موقعیتی به کار می‌رونـد؟

هـدف عروض و قافیه و شـعر تطبیقی، ایجـاد مهارت فهم اشـعار عربی است.

هـدف کارگاه ترجمـه، آشـنایی بـا فـن ترجمـه و ایجـاد مهـارت ترجمـه موفـق اسـت.

هـدف کارگاه مکالمـه، ایجـاد فضـای لازم بـرای ملموس شـدن انگیزه‌هـای متکلـم و انتظـارات مخاطـب در فرآیند انتقـال مفاهیم اسـت.

۴. روش آمـوزش بـا توجـه بـه سـطح فهـم ترسـیم شـده در هـدف و توجـه بـه ماهیـت زبـان، کـه فعالیتـی عملـی اسـت و جـز بـا تلاش بـرای تولیـد آن نمی‌توان بِه سـطح مطلـوب از تشـخیص و لمس فضای ادراکی متکلّم رسـید. بایـد شـیوه آمـوزش بـر اسـاس روش تدریس فعال باشـد. «روش حـل مسـئله»، یعنی روشـی که فراگیـر، اطلاعات را تولیـد کنـد و مهارت‌هـا را عمـلاً بـه دسـت آورد و نقش اسـتاد، ایجـاد سـازمان دهنده‌هـای فکـری و راهنمایـی بـرای رسـیدن بـه عملـی فراگیر بـه مقصود باشـد.



آموزش ادبیات در حوزه‌های علمیه باید روی ادبیات قرآنی و روایی «سبک گفتاری عصر نزول وحی و عصر معصومین» متمرکز شود و در کیفیت آموزش، ایجاد مهارت ترجمه اثربخش و موفق را هدف قرار دهد.



سطح انتظار	نوع انتظار
تعاریف و مبانی	۱. بتواند زبان و زبان‌شناسی را تعریف کند و حداقل دو دیدگاه متفاوت نسبت به زبان را توضیح دهد. ۲. فرآیند تولید و انتقال و فهم زبان را توضیح دهد. ۳. نقش ذهن و حالات روانی را در فرآیند تولید و انتقال و فهم زبان تشریح کند. ۴. ارتباط منطق و زبان را توضیح دهد. ۵. لایه‌های شش‌گانه زبان را تحلیل کند. ۶. علت تحولات زبان را بشمارد. ۷. فرآیند تولید و تلفظ یک کلمه و ارتباط آن با زاویه دید متکلم به موضوع و حالات روانی را شرح دهد. ۸. دانش صرف را تعریف کند و شیوه پیدایش آن را توضیح دهد. ۹. نحوه تأثیر صداها (صدای حروف و حرکات) را بر یکدیگر توضیح دهد. (علم الاصوات [آواشناسی]) ۱۰. علل ناهنجاری‌های صوتی و راهکارهای اصلاح آنها را بیان کند. (علم الاصوات [آواشناسی])
اصول کلمه‌شناسی	۱۱. فرآیند تولید یک جمله و انتقال و فهم آن را تشریح کند. ۱۲. دستور زبان را تعریف کند و نحوه پیدایش آن را توضیح دهد. ۱۳. دانش نحو و ساختارهای نحوی را تعریف کند. ۱۴. علل تغییر و تحول ترکیب در یک جمله را بشمارد.
اصول جمله‌شناسی اصول فهم متن	۱۵. به سؤال «مخاطب چگونه مقصود متکلم را کشف می‌کند؟» پاسخ دهد [اصول هرمنوتیک]
شخصیت‌شناسی کتاب‌شناسی	۱۶. رابطه زبان با خط را تشریح کند. ۱۷. انواع زبان‌ها را برشمارد. ۱۸. ارتباط زبان‌شناسی با دیگر علوم را توضیح دهد. ۱۹. منابع و نظریه‌پردازان معتبر زبان‌شناسی را بشناسد.

نوع انتظار	سطح انتظار
۱. بینش جدیدی نسبت به زبان و ادبیات در خود احساس کند، به گونه‌ای که بتواند تفاوت دید قبلی و دید فعلی‌اش را در قالب مقاله‌ای سه صفحه‌ای ارائه کند. ۲. اهمیت و نقش ادبیات در علم‌آموزی را دریافته باشد، به گونه‌ای که بتواند آن را در قالب مقاله‌ای چهار صفحه‌ای بیان کند. ۳. برای اصلاح بینش نامناسب دیگران، واکنش‌های گفتاری و نوشتاری داشته باشد.	روانی
۱. بتواند اهمیت و نقش ادبیات در علم‌آموزی را در سخنرانی نیم ساعته و مقاله‌ای چهار صفحه‌ای بیان کند. ۲. بتواند از کتاب‌ها و منابع مربوط به این موضوع استفاده کند.	مهارتی

نمونه منابع: (حداقل لازم)

۱. فصل‌هایی از دلایل الاعجاز، عبدالقاهر جرجانی؛ ۲. زبان‌شناسی و زبان فارسی، پرویز ناتل خانلری؛ ۳. مقدمات زبان‌شناسی، مهری باقری؛
۴. مقاله پنجم اصول فلسفه و روش رئالیسم، علامه طباطبایی؛ ۵. فصل‌هایی از هرمنوتیک، محمدرضا ریخته‌گران؛ ۶. بخشی از مباحث الالفاظ از کتاب حلقات (۳)، شهید صدر.

فقه اللغه و ریشه‌شناسی

نوع انتظار	سطح انتظار
۱. بتواند فقه اللغه را تعریف کند و فرق آن را با علم لغت شرح دهد. ۲. روش بحث در فقه اللغه را توضیح دهد. ۳. تاریخچه و حکمت پیدایش لغت (و به ویژه لغت عرب) را بیان کند. ۴. علت گوناگونی لغات و لهجه‌ها، به ویژه لهجه‌های عربی را تحلیل کند. [آشنایی با لهجه‌ها] ۵. تاریخچه و حکمت پیدایش کتب لغت (معجم‌ها) را شرح دهد. [آشنایی با معجم‌ها] ۶. کتاب‌های لغت را بشناسد و از نظر اعتبار علمی طبقه‌بندی کند. [آشنایی با معجم‌ها] ۷. لغویین را بشناسد و از جهت اعتبار علمی طبقه‌بندی کند. [آشنایی با معجم‌ها] ۸. کاربردهای گوناگون کتاب‌های لغت و فرق آنها را تشخیص دهد. ۹. شاخص‌های لهجه فصیح را تمیز دهد.	کتاب‌شناسی شخصیت‌شناسی
۱۰. انواع لغت و درجه اعتبار آنها در زبان عرب را تشخیص دهد. ۱۱. تاریخچه و حکمت پیدایش اِعراب در جملات عربی را شرح دهد. ۱۲. نحوه تولید یک لغت از حروف و پیدایش ریشه را توضیح دهد. ۱۳. نظریه ثنائی یا ثلاثی بودن ریشه کلمات را تشریح کند. ۱۴. اشتقاق را تعریف کند و انواع آن و کاربرد هر یک را توضیح دهد. ۱۵. فعل و انفعال اصوات زبان عرب با یکدیگر را تشریح کند. ۱۶. مناسبت نوع حروف و حرکات در یک کلمه با معنی آن کلمه را تشخیص دهد. ۱۷. فهرستی از مفاهیم کلی در زبان عرب را ـ که با یک ریشه معادل هستند ـ ارائه دهد. ۱۸. ریشه‌های مبنی را تشخیص دهد؛ ریشه‌هایی که حالات و معانی اولیه، حداقلی، عادی و روزمره را می‌فهمانند. ۱۹. فهرستی از معانی دارای طیف متغیر ارائه کند. ۲۰. فهرست ریشه‌های متشابه‌المعنی را ارائه کند و روش فرق‌گذاری و تفکیک معنایی آنها را توضیح دهد. ۲۱. نحوه تبدیل یک کلمه غیر عربی به کلمه عربی و نحوه ایجاد کلمه‌ای جدید برای معنی جدید را تشریح کند.	مباحث ریشه‌شناسی
۱. بینش جدیدی نسبت به زبان و ادبیات در خود احساس کند، به گونه‌ای که بتواند تفاوت دید قبل و دید کنونی خود را در قالب مقاله‌ای سه صفحه‌ای ارائه کند. ۲. اهمیت نقش فقه اللغه و ریشه‌شناسی در فهم متن را دریافته باشد، به طوری که بتواند در مقاله‌ای چهار صفحه‌ای، این اهمیت را بیان کند.	روانی
۱. بتواند اهمیت و نقش فقه اللغه و ریشه‌شناسی را در ادبیات، در سخنرانی نیم ساعته و مقاله‌ای چهار صفحه‌ای بیان کند. ۲. در بحث ریشه‌شناسانه‌ای بتواند به کتاب‌ها و منابع مربوط به این موضوع استناد کند. (کتب لغت و فروق اللغات، فقه اللغه ثعالبی، معجم مقاییس اللغه، الافصاح، الاضداد، الاشباه و النظائر)	مهارتی

نمونه منابع: (حداقل لازم)

دراسات فی فقه اللغه، صبحی صالح؛ المزهر، السیوطی؛ الخصائص، ابن جنی؛
مقدمه صحاح، عبدالغفور العطار؛ مقدمه ترتیب کتاب العین، البکائی؛ مقدمه التحقیق فی کلمات القرآن، المصطفوی.

صرف تطبیقی ۱ و ۲، دانش کلمه‌شناسی

سطح انتظار	نوع انتظار
مرحله اصل‌شناسی	۱. بتواند دانش صرف را تعریف کند و محورهای آن را برشمارد. ۲. وزن را تعریف کند و نحوه و حکمت پیدایش آن را توضیح دهد. ۳. علت اختلاف وزن‌ها را تشریح کند. ۴. تغییر و تحول‌های صوتی را (چه برای اصلاح، چه برای تسهیل) در یک کلمه، تشخیص و روش اعمال آن را در کلمه‌سازی توضیح دهد. (بحث اعلال، ادغام، تخفیف، اماله، قلب) ۵. فهرستی از حالت‌های معنایی مربوط به تصورات (حیث‌های مختلف موضوع و انواع نگرش متکلم به موضوع را که با یک وزن معادل هستند، ارائه دهد. [مرتبط با بحث مقولات عشر] ۶. حالت‌های اولیه (عادی) از حالت‌های ثانویه (نگرش‌های خاص) را تمیز دهد. ۷. اصول به کار بردن اوزان در زبان عرب را بشمارد: الف) محدوده‌های ممنوعه در کلمه‌سازی ـــ ما لایستعمل؛ ب) ضوابط اجباری در کلمه‌سازی ـــ ما یجب.
مرحله احتمال‌سازی (تشخیص کلیه حالات ممکن در معنی وزن موردنظر)	۸. موارد قابل انعطاف و تغییر در کلمه‌سازی را تشخیص دهد ـــ ما استعمل. ۹. حالات معنایی در تمام وزن‌های کلمات عرب را تشریح کند. (وزن‌های کلمات ثلاثی و بیشتر، مجرد و مزید، مصادر و صفات، افعال، اسما، مفرد و جمع، مذکر و مؤنث) ۱۰. منظور از «تجزیه» در ادبیات را توضیح دهد و کاربرد آن را بیان کند. ۱۱. روش تجزیه یک کلمه را تشریح کند. ۱۲. وزن‌های متشابه‌المعنی را بشمارد. ۱۳. فرق وزن‌های متشابه‌المعنی را بشناسد و علائم تفکیک آنها را توضیح دهد. ۱۴. وزن مناسب با یک معنی و حالت خاص آن را تشخیص دهد. ۱۵. کلمات عربی را به ریشه و وزن تحلیل کند.
مرحله اولویت‌بندی و انتخاب	۱۶. معنی کلمات عربی را توضیح دهد. ۱۷. برای توضیح خود استدلال بیاورد.
شخصیت‌شناسی کتاب‌شناسی	۱۸. منابع و شخصیت‌های معتبر صرفی را بشناسد.
روانی	۱. بینش جدیدی نسبت به صرف (دو بحث عمده: وزن ـ اعلال) پیدا کرده باشد، به گونه‌ای که بتواند تفاوت دید قبل و دید فعلی خود را در قالب مقاله‌ای چهار صفحه‌ای ارائه کند. ۲. اهمیت دقت به تفاوت معنایی وزن‌های متشابه‌المعنی را در فهم متن دریافته باشد، به گونه‌ای که بتواند در مقاله‌ای چهار صفحه‌ای این اهمیت را بیان کند.
مهارتی	۱. بتواند اهمیت و نقش شناخت تفاوت معنایی وزن‌ها در فهم متن را به صورت سخنرانی نیم ساعته و مقاله‌ای چهار صفحه‌ای بیان کند. ۲. ادعای خود درباره نسبت دادن حالت و معنای خاصی به یک وزن را با استناد به منابع معتبر اثبات کند. ۳. با دیدن کلمه‌ای، بلافاصله تجزیه آن را بگوید. ۴. برای معانی و حالات مختلف، کلمه مناسب را هم از جهت وزن، هم از جهت تلفظ بسازد.

نمونه منابع: (حداقل لازم):

فصل نهم کتاب دراسات فی فقه اللغه، صبحی صالح؛
فصل‌هایی از شرح شافیه، شیخ رضی؛
توضیحات صرفی کتاب التحقیق فی کلمات القرآن، المصطفوی؛
قسمت‌هایی از «الکتاب»، سیبویه؛
بخش‌هایی از کتاب المزهر و خصائص، سیوطی و ابن جنی.

نحو تطبیقی ۱ و ۲، دانش جمله‌شناسی (سطح اولیه معنی)

سطح انتظار	نوع انتظار
مرحله اصل‌شناسی	۱. بتواند علم نحو را تعریف کند و انگیزه پیدایش آن را توضیح دهد. ۲. تفاوت حالت‌های معنایی مربوط به تصدیقات اولیه با حالت‌های معنایی مربوط به تصدیقات ثانویه (ذهنیات و حالات روحی متکلم در موقعیت‌های خاص) را تشریح کند. ۳. جمله (واحد و قالب زبان) را تعریف کند. ۴. اصول منطقی تولید یک جمله در زبان عرب را بشمارد: الف) محدوده‌های ممنوعه در جمله‌سازی: ما لایجوز؛ ب) ضوابط اجباری در جمله‌سازی: ما یجب. ۵. فهرستی از حالت‌های معنایی مربوط به تصدیقات اولیه در زبان عرب (ذهنیات و حالات روانی عادی و روزمره متکلم در فعل و انفعال با خارج) را که معادل با یک قالب جمله‌ای هستند، ارائه دهد. ۶. منظور از «اصل» در ادبیات و نحو را توضیح دهد و کاربرد آن را تشریح کند. ۷. اصل‌های نحوی (قالب‌های پایه) را بشمارد.
مرحله احتمال‌سازی (تشخیص کلیه ترکیب‌های ممکن در یک جمله)	۸. موارد قابل تغییر و انعطاف در قالب‌های پایه را بشمارد. ۹. منظور از «ترکیب» در ادبیات را شرح دهد و کاربرد آن را بیان کند. ۱۰. روش تشخیص ترکیب یک جمله را تشریح کند. ۱۱. قالب‌های مشابه را بشمارد و علت تشابه را توضیح دهد. ۱۳. علایم تفکیک‌کننده قالب‌های مشابه را ارائه کند. ۱۳. ترکیب‌های محتمل یک جمله را تشخیص دهد.
مرحله اولویت‌بندی	۱۴. برای ادعای خود در انتخاب یک ترکیب در جمله، استدلال کند.
شخصیت‌شناسی کتاب‌شناسی	۱۵. منابع و صاحب‌نظران در نحو را بشناسد.
روانی	۱. بینش جدیدی نسبت به نحو (دو بحث عمده: اصل‌ها ـ ترکیب‌های ممکن) پیدا کرده باشد؛ به گونه‌ای که بتواند تفاوت دید قبل و دید فعلی خود را در قالب مقاله‌ای چهار صفحه‌ای ارائه کند. ۲. اهمیت دقت به تفاوت معنایی ترکیب‌های متشابه‌المعنی را در فهم متن دریافته باشد، به گونه‌ای که بتواند در مقاله‌ای چهار صفحه‌ای این اهمیت را بیان کند.
مهارتی	۱. بتواند اهمیت و نقش شناخت تفاوت معنایی ترکیب‌ها در فهم متن را به صورت سخنرانی نیم ساعته و مقاله‌ای چهار صفحه‌ای بیان کند. ۲. ادعای خود درباره نسبت دادن یک حالت و معنای خاص به یک ترکیب را با استناد به منابع معتبر اثبات کند. ۳. با دیدن جمله‌ای، بلافاصله ترکیب آن را بگوید. ۴. برای معانی و حالات مختلف جملات مناسب (از جهت ترکیب) بسازد.

نمونه منابع: (حداقل لازم)

الفیه، ابن مالک؛
النحو الوافی، عباس حسن؛
شرح کافیه، شیخ رضی؛
مغنی اللبیب (از تمام فصل‌ها)، ابن هشام؛
الکتاب، سیبویه؛
الانصاف، ابن انباری؛
دلایل الاعجاز، شیخ عبدالقاهر؛
کتب دکتر مهدی المخزومی.



سطح انتظار	نوع انتظار
علم معانی	۱. بتواند بلاغت و علوم تشکیل‌دهنده آن را تعریف کند و انگیزه پیدایش بلاغت را توضیح دهد. ۲. فرآیند تولید، انتقال و فهم معنی را توضیح دهد و اصول حاکم بر ذهن و روان در این فرآیند را بشمارد. ۳. ارتباط بلاغت با اصول حاکم بر ذهن و روان را تشریح کند. (بحث مقتضی حال) ۴. فهرستی از حالات روحی در موقعیت‌های مختلف زندگی را ارائه دهد. ۵. فرآیند تأثیر محیط بر ذهن و روح را توضیح دهد. (بحث مقتضی مقام) ۶. فهرستی از موقعیت‌های مختلف در زندگی را که موجب بروز حالات روانی خاصی می‌شود، ارائه دهد. ۷. فرآیند اولویت‌بندی و اهمیت‌دهی و درصدگذاری و تعیین ضریب برای نیازها و اهداف و فعالیت‌ها را تشریح کند. (شدت و ضعف توجهات و علاقه‌ها و نیازها) ۸. علت برداشت‌های مختلف از یک جمله و ایجاد نقص یا سوءتفاهم در انتقال را تشریح کند. (علت بروز خطا در تادیه مراد) ۹. وضوح و شفافیت و عمق در فهم را تفسیر کند. ۱۰. روش منطقی پیشگیری از سوءتفاهم و نقص در برداشت را توضیح دهد. ۱۱. قالب‌های زبانی مربوط به هر حالت و درجه معنایی در ادبیات عرب را ارائه دهد. ۱۲. از میان ترکیب‌های مختلف برای یک جمله، ترکیب مورد نظر متکلم را کشف کند. (مقصود متکلم را به دست آورد.) ۱۳. برای انتخاب خود نسبت به مقصود گوینده (با وجود احتمالات دیگر) استدلال کند. ۱۴. فرآیند تولید یک گفتار (مجموعه‌ای از جملات منسجم) را تشریح کند. ۱۵. فرآیند تبدیل یک مفهوم به یک مقصود و تجزیه مقصود به زمینه‌سازها، کمک کننده‌ها و ایجاد کننده‌ها را توضیح دهد. ۱۶. حالات روانی اولیه و ثانویه (حالت عادی، حالت خاص) در فرآیند تجزیه مقصود را تشریح کند. ۱۷. قالب اولیه (حالت عادی و تعادل روانی) و قالب‌های ثانویه (حالات خاص القای مقصود) در تولید یک گفتار را توضیح دهد. ۱۸. فهرستی از قالب‌های مشابه ارائه دهد و علت تشابه را ذکر کند. ۱۹. علائم تفکیک‌کننده قالب‌های مشابه ارائه دهد.
معانی گفتارها	۲۰. با دیدن یک گفتار (مجموعه‌ای از جملات منسجم) مقصود گوینده را کشف کند. ۲۱. برای ادعای خود نسبت به مقصود گوینده، استدلال کند. ۲۲. تفاوت عملکرد تصاویر و الفاظ در انتقال مفهوم را تشریح کند. ۳۲. «تجسم» را تعریف کند و عملکرد ذهن در تجسم مطالب و انگیزه استفاده از آن را توضیح دهد. ۴۲. «تداعی» معانی را تعریف کند و عملکرد ذهن در تداعی مطالب و انگیزه استفاده از آن را توضیح دهد.
علم بیان	۲۵. ضمیر ناخودآگاه را تعریف کند و فرآیند اثرپذیری و اثرگذاری آن را تشریح کند. ۲۶. نقش ضمیر ناخودآگاه ـ تجسم ـ تداعی در انتقال مفاهیم را بیان کند. ۲۷. بحث اعتباریات (تعریف، انگیزه پیدایش، چگونگی تولید، روش استفاده) را تبیین کند. ۲۸. مجاز، تشبیه، استعاره و کنایه را تعریف کند و انگیزه پیدایش، چگونگی تولید، اقسام و مراتب، روش استفاده، مشکلات و بن بست‌ها در آنها را تشریح کند. ۲۹. احساس موجود در نفس گوینده و نگرش او نسبت به موضوع سخن را کشف کند. ۳۰. نسبت به ادعای خود درباره نگرش متکلم نسبت به موضوع استدلال کند.
علم بدیع	۳۱. روش‌های تداعی معانی را بشمارد. ۳۲. تأثیر دسته‌بندی و طبقه‌بندی مفاهیم در سرعت و عمق انتقال را تشریح کند. ۳۳. تأثیر هم‌آهنگی الفاظ در القای مفاهیم را تشریح کند. ۳۴. روش‌های دسته‌بندی و طبقه بندی مفاهیم، هم‌آهنگ کردن الفاظ و جملات و ایجاد تداعی بین معانی را توضیح دهد. ۳۵. با دقت بر تناسب‌هایی که متکلم بین معانی ایجاد کرده است، احساس متکلم نسبت به موضوع را کشف کند. ۳۶. منابع و صاحب‌نظران بلاغت را بشناسد.
روانی	۱. بینش جدیدی نسبت به بلاغت در محورهای «بحث مقتضی حال، دواعی، فصل و وصل»، «بحث مجاز، تشبیه و استعاره، کنایه» و «محسنات بدیعی» را به دست آورد، به گونه‌ای که بتواند تفاوت دید قبل و دید فعلی خود را در هر یک از محورها در قالب مقاله‌ای سه صفحه‌ای ارائه کند. ۲. با دیدن گفتار متکلم، خود را در فضای احساس و ادراک او بیابد، به گونه‌ای که بتواند احساسش را در قالب چند سطر بنویسد. ۳. اهمیت بسیار حیاتی بلاغت در فهم متن را دریافته باشد، به طوری که بتواند در مقاله‌ای ده صفحه‌ای این اهمیت را بیان کند.
مهارتی	۱. بتواند انگیزه و هدف متکلم را کشف و آن را تفسیر کند. ۲. ادعای خود در نسبت دادن یک منظور به متکلم را با استناد به منابع و قرائن معتبر اثبات کند. ۳. برای انگیزه‌ها و اهدافش، عبارت‌پردازی کند.

نمونه منابع: (حداقل لازم)

قسمت‌هایی از: دلایل الاعجاز، شیخ عبدالقاهر جرجانی؛ اسرار البلاغه، شیخ عبدالقاهر جرجانی؛ المفتاح، السکاکی؛ التلخیص، خطیب قزوینی؛ مطول، تفتازانی؛ الطراز، علوی؛ معترک الاقران، السیوطی؛ الکشاف، زمخشری؛ البیان و التبیین، الجاحظ.

آشنایی با سبک‌های ادبی و نقد ادبی ۱، آشنایی با اصول اولیه برای ایجاد یک نگرش صحیح به ادبیات، تحلیل محتوا در ادبیات

سطح انتظار	نوع انتظار
تعریف مبانی	۱. بتواند نقد ادبی را تعریف کند. ۲. سبک ادبی را تعریف کند. ۳. تحلیل محتوا را تعریف کند. ۴. فرآیند تولید یک متن را تشریح کند. ۵. ظهور و تجلی را تعریف کند. ۶. نگرش و زاویه دید را تعریف کند.
مرحله تولید معنی (نقد روان‌شناسان) کشف شخصیت مولف و هدف او	۷. فرآیند تجلّی یک معنی (ادراک حضوری) در نفس را توضیح دهد. ۸. فهرستی از عوامل اثرگذار در تجلی یک معنی در نفس را ارائه دهد. ۹. فرآیند تبدیل معنی به یک فکر را تشریح کند. ۱۰. فرآیند شکل‌گیری فکر و تبدیل یک فکر اولیه به یک طرح فکری یا یک تصمیم را بیان کند. ۱۱. نقش انگیزه‌ها و علایق و صفات اخلاقی مؤلف در تولید یک گفتار را توضیح دهد. ۱۲. فهرستی از عوامل ایجادکننده حساسیت نسبت به یک چیز را ارائه دهد. ۱۳. نقش حساسیت‌های مولف و شدت و ضعف آنها در تولید گفتار (عناوین، کلمات، متن، کمیت و کیفیت استفاده از اسامی و صفات و افعال، تقسیم‌بندی جملات) را شرح دهد. ۱۴. روش کشف شخصیت مؤلف و اهداف او از القای گفتارش را از طریق تحلیل محتوا تشریح کند.
مرحله انتقال معنی (نقد فنی و تحلیلی) کشف روش مؤلف در انتقال معنی و درصد موفقیت آن	۱۵. در تولید کلام، نقش میزان اهمیتی را که مخاطب برای موضوع قائل است و روش کشف این اهمیت را توضیح دهد. ۱۶. فهرست عوامل اثرگذار در ذهن و روح و درجه اثرگذاری (قدرت نفوذ) آنها را ارائه دهد. ۱۷. فهرست قالب‌های زبانی عوامل یادشده را ارائه دهد. [اسلوب‌های گفتاری] ۱۸. زیبایی را تعریف کند و ملاک‌های تفکیک زیبا از غیر زیبا را بشمارد. ۱۹. روش کشف و ارزیابی عوامل اثرگذاری را که مؤلف استفاده کرده است، تشریح کند. ۲۰. ملاک‌های موفقیت یک گفتار را نام ببرد.
کشف واقعی بودن متن	۲۱. نقد تاریخی را تعریف کند. ۲۲. روش‌های کشف صحت استناد متن به مؤلف را توضیح دهد. ۲۳. منابع و صاحب‌نظران در نقد ادبی و اسلوب‌های کلام را بشناسد.
روانی	۱. اهمیت نقد ادبی و شناخت اسلوب‌های گفتاری برای فهم متن را دریافته باشد، به طوری که بتواند در مقاله‌ای سه صفحه‌ای آن را بیان کند. ۲. اثرگذاری مؤلف به وسیله اثرش را احساس کند، به طوری که بتواند در مقاله‌ای سه صفحه‌ای آن را بیان کند.
مهارتی	۱. بتواند در نقد ادبی و اسلوب‌ها، از منابع و صاحب‌نظران استفاده کند. ۲. بتواند تا حدودی متون را نقد و تحلیل کند. (حدس‌های اولیه)

حداقل منابع:

قسمت‌هایی از: دلائل الاعجاز، عبدالقاهر جرجانی؛ اسرار البلاغه، عبدالقاهر جرجانی؛ نقد ادبی در عربی معاصر، دکتر رجایی؛ الجدید فی الانشاء، حنا الفاخوری؛ تحلیل محتوا، هوشنگ نایبی.

سطح انتظار	نوع انتظار
شناخت اسلوب‌ها	۱. بتواند روش تألیف مؤلفان صاحب نام در قصه‌نویسی، نامه‌نگاری، تاریخ‌نویسی و حوادث، توصیف اشخاص، اماکن، اشیا، امور اجتماعی و اخلاقی را بشناسد و توصیف کند. ۲. با بررسی تطبیقی بین آثار متشابه الموضوع، نقاط قوت و ضعف مؤلفان را فهرست کند. ۳. اسلوب ادبی قرآن را تحلیل کند.
شناخت اسلوب قرآنی	۴. بررسی تطبیقی بین اسلوب قرآن و آثار برتر بشری انجام دهد و نقاط قوت قرآن را فهرست کند.
روانی	۵. خود را در فضای ایجاد شده به وسیله متکلم، احساس و زوایای این فضا را لمس کند، به گونه‌ای که بتواند متن مؤلف را به زبان و از دید خود، بازنویسی کند.
مهارتی	۶. بتواند متون را نقد و تحلیل کند.

حداقل منابع:

النقد الادبی، سید قطب؛ ادب الرسائل، آلوسی و کرملی؛ التصویر الفنی فی القرآن، سید قطب؛ الجدید فی الانشاء ـ جزء ۴، حنا الفاخوری؛ التصویر الفنی فی القرآن، دکتر بستانی؛ جواهرالادب، الهاشمی؛ قسمت‌هایی از نوشته‌های منفلوطی، طه حسین، جبران خلیل و عقاد.



سطح انتظار	نوع انتظار
تعریف و مبانی	۱. بتواند ترجمه را تعریف کند. ۲. سطح ضرورت و اهمیت ترجمه را تبیین کند. (چرا ترجمه لازم است و چه مقدار؟) ۳. انواع ترجمه (درون زبانی، برون زبانی، علامتی و رمزی، معنایی، پیامی، نویسنده‌گرا، خواننده‌گرا، متن محور، آزاد) و سبب پیدایش آنها را توضیح دهد. ۴. تفاوت ترجمه و تفسیر را تشریح کند. ۵. فرآیند ترجمه و مراحل آن را شرح دهد. ۶. ضوابط معتبر بودن ترجمه (ضوابط حداقلی و ضوابط نسبی) را تشریح کند. ۷. ضوابط انتخاب متن برای ترجمه را بیان کند.
انتخاب و شناخت متن مبداء	۸. فهرست فعالیت‌های مقدماتی برای ایجاد نگرش صحیح به متن را ارائه دهد. (شخصیت‌شناسی مؤلف، فرهنگ‌شناسی مخاطبان مؤلف، کشف انگیزه تألیف، علت استفاده از سبک خاص، مطالعه کامل و چند باره متن، تلاش برای احساس فضای متن و پیام آن و... .) ۹. فهرست فعالیت‌های مقدماتی برای ایجاد نگرشی صحیح را به مخاطبان ترجمه ارائه دهد. (فرهنگ‌شناسی مخاطبان ترجمه، نگرش مخاطبان به موضوع متن و نحوه حساسیت به آن، میزان دریافت مخاطب ترجمه از سبک استفاده شده در متن، میزان تشابه در تصور مفاهیم میان مؤلف و مخاطبان ترجمه، کشف نقاط اختلاف در تصور مفاهیم و تصدیق احساسات و میزان اختلاف، نحوه اثرگذاری متون مشابه و میزان آن... .)
زمینه‌سازی‌های اولیه برای ترجمه	۱۰. فرآیند تصمیم‌گیری برای قالب ترجمه را توضیح دهد. ۱۱. فرآیند تحلیل متن اصلی به اجزا و مجموعه‌های تشکیل‌دهنده آن و لایه‌های زبانی را توضیح دهد. ۱۲. فرآیند معادل‌یابی برای لغات (اسما، افعال، حروف)، ترکیبات، اصطلاحات، معانی مجازی، حالات خاص، لحن‌ها، معانی محذوف و نظایر آن را تشریح کند.
عملیات ترجمه	۱۳. فرآیند معادل‌یابی برای مجموعه جملات و گفتارها و روابط بین عبارات را توضیح دهد. ۱۴. فرآیند ایجاد انسجام و روان بودن در متن ترجمه را بیان کند. ۱۵. نقش ویرایش و علامت‌گذاری در متن اصلی و معادل آن در متن ترجمه شده را توضیح دهد. ۱۶. محورهای مطالعاتی در امر ترجمه را فهرست کند.
شخصیت‌شناسی و کتاب‌شناسی	۱۷. منابع معتبر و صاحب‌نظران نظریه‌پرداز در امر ترجمه را بشناسد.
روانی	۱. نسبت به ترجمه بینش جدیدی پیدا کند، به طوری که بتواند تفاوت بینش قبلی و جدید خود را در قالب مقاله‌ای سه صفحه‌ای ارائه دهد. ۲. اهمیت ترجمه موفق در انتقال معارف و فرهنگ را دریافته باشد، به طوری که بتواند این اهمیت را در قالب مقاله یا سخنرانی بیان کند. ۳. نسبت به ترجمه موفق، اشتیاق یابد.
مهارتی	۱. بتواند از منابع و صاحب‌نظران بهره‌برداری کند. ۲. اعتبار یک ترجمه را ارزیابی کند.

حداقل منابع:

کاظم لطفی‌پور ساعدی، اصول ترجمه؛ تئوری‌های ترجمه، دکتر میرعمادی؛ درباره ترجمه، مقالات نشر دانش؛ مقالات، مجله مترجم.

فن ترجمه ۲

سطح انتظار	نوع انتظار
مبانی و نظریات	۱. تعاریف مختلف در مورد ترجمه را بشناسد، مقایسه و تحلیل کند. ۲. تئوری‌های مختلف در مورد فرآیند ترجمه را توضیح دهد، مقایسه و تحلیل کند.
نقاط بحران و کنترل	۳. فهرست مشکلات و نارسایی‌ها در ترجمه را ارائه دهد. ۴. راه‌های ارائه شده برای حل مشکلات را توضیح دهد، مقایسه و تحلیل کند.
روش‌شناسی	۵. روش ترجمه مترجمان موفق را تشریح، مقایسه و تحلیل کند. ۶. روش منتقدان ترجمه و نقاط توجه و حساسیت آنها را بشناسد. ۷. منابع و صاحب‌نظران ترجمه را ارزیابی کند.
روانی	۱. نسبت به نقاط بحران در ترجمه حساسیت لازم (محاسبه دقیق‌تر احتمالات و مرور بیشتر) را پیدا کند. ۲. ساده نبودن امر ترجمه را احساس کند، به گونه‌ای که بتواند احساس خود را در ۳ صفحه منتقل کند.
مهارتی	۱. بتواند از معتبرترین منابع و منتقدان استفاده کند. ۲. راه‌های برطرف کردن مشکلات و نارسایی‌های ترجمه را اعمال کند. ۳. ضریب اعتبار یک ترجمه را شناسایی کند.

حداقل منابع:

نظریه ترجمه از دیدگاه زبان‌شناسی، ترجمه احمد صدارتی؛ ترجمانی و ترزبانی، دکتر کزازی؛ مبانی ترجمه، محمود حدادی؛
هفت گفتار درباره ترجمه، کوروش صفوی؛ نظری به ترجمه، صالح حسینی.

مکالمه و انشا (۱)

سطح انتظار	نوع انتظار
ایجاد نگرش و شکل‌گیری ذهنی	۱. ارتباطات را تعریف کند. ۲. فرآیند برقراری یک ارتباط اجتماعی را توضیح دهد. (انگیزه و سرچشمه پیدایش، نحوه تولید، چگونگی انتقال و مراحل آن، نحوه بهره‌برداری) ۳. مکالمه را تعریف کند. ۴. فرآیند یک مکالمه را تشریح کند. ۵. فرآیند تولید یک مفهوم در ذهن را توضیح دهد.
فضاسازی	۶. فهرست زمینه‌های نیاز به مکالمه را ارائه دهد. ۷. زمینه‌های اولیه و حداقلی را از زمینه‌های ثانویه و حداکثری تفکیک کند. ۸. مراحل طبیعی گردش مکالمه بین دو طرف را توضیح دهد. ۹. موقعیت گفت‌وگو (نیازی که موجب گفت‌وگو شده است، حالت روانی متکلم و مخاطب، فضای مکالمه، پی‌آمدها) را شبیه‌سازی ذهنی و شبیه‌سازی در زبان مبدأ کند.
بسته‌بندی و انتقال	۱۰. قالب‌های زبانی متناسب با هر یک از زمینه‌های فوق را ارائه کند. (آموزش لغات در ضمن قالب‌ها) ۱۱. فهرست قالب‌های متشابه‌الاثر را ارائه دهد. ۱۲. فرق اثرگذاری بین قالب‌های متشابه را تشریح کند.
انشا	۱. کتابت و انشا را تعریف کند. ۲. فرق گفتار و نوشتار را توضیح دهد. ۳. فرآیند تولید یک نوشته را شرح دهد. ۴. فهرست زمینه‌های نیاز به یک نوشته را ارائه دهد. ۵. زمینه‌های اولیه و حداقلی را از زمینه‌های ثانویه و حداکثری تفکیک کند. ۶. موقعیت نوشته (نیازی که موجب نوشتن شده است، حالت روانی مؤلف و مخاطب، فضای مکاتبه، پی‌آمدها) را شبیه‌سازی ذهنی و شبیه‌سازی در زبان مبدأ کند. ۷. قالب‌های نوشتاری متناسب با هر یک از زمینه‌های فوق را ارائه کند. ۸. فهرست قالب‌های متشابه‌الاثر را ارائه دهد. ۹. فرق اثرگذاری بین قالب‌های متشابه را تشریح کند. ۱۰. فرق قالب‌های گفتاری و نوشتاری را تشریح کند. ۱۱. روش‌ها و منابع آموزش مکالمه را بشناسد.
روانی	۱. بینش جدیدی نسبت به مکالمه و انشا پیدا کرده باشد، به طوری که بتواند تفاوت بینش قبلی و جدید خود را در قالب مقاله‌ای سه صفحه‌ای ارائه دهد. ۲. اهمیت احساس فضای مکالمه و انشا، برای فهم متن را دریافته باشد، به طوری که بتواند این اهمیت را در قالب مقاله یا سخنرانی بیان کند. ۳. برای پیگیری دوره مکالمه و انشا، اشتیاق بیشتری پیدا کند.
مهارتی	۱. از عهده ایجاد ارتباط گفتاری و نوشتاری، هم از جهت درک مطلب و هم از جهت انتقال مفهوم، با یک عرب‌زبان برای رفع و رجوع نیازهای اولیه‌اش برآید.

نمونه منابع:
گفتمان ترجمه، علی صلحجو؛ قسمت‌هایی از روش آموزشی کتاب‌های «السلام علیک یا اخی»؛ بخش‌هایی از روش آموزشی کتاب‌های «العربیه للناشئین».

مکالمه و انشا (۲)

سطح انتظار	نوع انتظار
دانشی	۱. زمینه‌های خاص برای ایجاد ارتباطات را بشناسد. ۲. قالب‌های زبانی (گفتاری و نوشتاری) مناسب با این زمینه‌ها را تشریح کند. ۳. نمونه گفت‌وگوهای موفق و فصیح را تحلیل کند. (درک معنی و تشخیص موقعیت استفاده) ۴. مثل‌ها و اصطلاحات پرکاربرد را بشناسد. (درک معنی و تشخیص موقعیت استفاده) ۵. مکالمات موجود در قرآن را تشریح کند. ۶. قالب‌های گفتاری و نوشتاری قرآن را استخراج کند. ۷. قالب سخنرانی را تحلیل کند. ۸. قالب تدریس را تشریح کند. ۹. قالب تألیف و تحقیق را توضیح دهد.
روانی	۱. کاربرد سخنرانی و تدریس و نگارش به عربی را احساس کند، به طوری که بتواند احساس خود را در قالب مقاله‌ای سه صفحه‌ای بیان کند. ۲. نسبت به تکلم و نگارش به عربی اشتیاق داشته باشد.
مهارتی	۱. بتواند به عربی سخنرانی کوتاه و ساده‌ای انجام دهد. ۲. به عربی تدریس کند. ۳. به عربی بنویسد (یک نگارش فصیح و بدون غلط ادبی) ۴. از قالب‌های گفتاری و نوشتاری قرآن استفاده کند.

نمونه منابع:
جواهرالادب، احمد هاشمی؛ ادب الکاتب، ابن قتیبه؛ الجدید فی الانشاء، حنا الفاخوری؛ کتب دوره العربیه للناشئین، سطح پیشرفته؛ الاجوبه المُسکته؛ المحاوره فی القرآن.

سرفصل‌های کارگاه ترجمه

مقدمه:
اهداف و انتظارات
هدف: آشنایی با فن ترجمه و ایجاد مهارت ترجمه موفق
مرحله اول: مبانی
تدوین دستورالعمل ترجمه
تهیه جدول ارزیابی ترجمه
تهیه فرم‌های تمرین ترجمه
کلیه موارد یادشده، با راهنمایی استاد به وسیله فراگیر تهیه و تدوین می‌شود.
مرحله دوم: کارگاه ترجمه قرآن
الف) ترجمه تک جمله
ب) ترجمه پاراگراف
ج) ترجمه متن کامل یک سوره
مرحله سوم ـ کارگاه ترجمه روایات
الف) روایات کوتاه
ب) نامه‌های پیامبر
ج) خطب نهج‌البلاغه
د) ادعیه صحیفه سجادیه
مرحله چهارم: کارگاه ترجمه اشعار
اشعار معصومین
مرحله پنجم: کارگاه ترجمه کتاب
الف) آشنایی با روش ترجمه یک کتاب
ب) ترجمه قطعاتی از کتاب‌های معتبر، مانند البیان و التبیین جاحظ، ادب الکاتب دینوری، متون تاریخی، متون اجتماعی و نظایر آن.
دستورالعمل عمومی کارگاه
ارائه متن موردنظر به وسیلهٔ استاد (متن در مراحل اولیه باید قبلاً به وسیله مترجمان ترجمه شده باشد)؛
ترجمه اولیه توسط فراگیر به تنهایی؛
مباحثه ترجمه با هم‌گروه‌ها در کلاس؛
مقایسه ترجمه گروه‌ها توسط استاد در کلاس؛
کشف نقاط قوت و ضعف ترجمه‌ها؛
ریشه‌یابی علل قوت و ضعف ترجمه‌ها؛
ریشه‌یابی علل قوت و ضعف؛
نوشتن ترجمه نهایی متن در کلاس؛
مقایسه ترجمه نهایی با ترجمه‌های موجود از متن؛
کشف نقاط قوت و ضعف ترجمه مترجم.
عملیات عمومی ترجمه:
تجزیه به پاراگراف‌ها؛
تجزیه به جملات؛
تجزیه به لغات؛
حدس اولیه نسبت به ترجمه لغت مورد نظر با حداقل دو پیشنهاد؛
مستندسازی (استدلال نسبت به ترجمه حدس زده شده)؛
انتخاب بهترین معادل؛
حدس اولیه نسبت به ترجمه جمله مورد نظر با حداقل دو پیشنهاد؛
مستندسازی (استدلال نسبت به ترجمه حدس زده شده)؛
انتخاب بهترین معادل
حدس اولیه نسبت به ترجمه پاراگراف موردنظر با حداقل ۲ پیشنهاد
مستندسازی (استدلال نسبت به ترجمه حدس زده شده)
انتخاب بهترین معادل
بازگشت مجدد به ترجمه لغات و جملات موجود در پاراگراف انتخاب شده و ویرایش اول
ویرایش دوم پس از اتمام متن
منابع قابل مراجعه:
ـ کلیه ترجمه‌های قرآنی، ترجمه‌های نهج‌البلاغه، ترجمه‌های صحیفه سجادیه، ترجمه‌های روایات
قرآن پژوهی، خرمشاهی
ـ مجله مترجم، ویژه‌نامه ترجمه قرآن
ـ مجله بینات
ـ ترجمه‌های مترجمان معتبر

سرفصل‌های درس مکاتب نحوی

مقدمه
انتظارات و اهداف درس
هدف: آشنایی با سرچشمه‌های تولید نظریات نحوی و علل تغییر و تحول آنها
فصل اول: مبانی و تعریف
تعریف مکتب ادبی
علل پیدایش مکاتب ادبی
کارکرد مکاتب ادبی
تغییر و تحولات مکاتب ادبی
فصل دوم: مکتب کوفه
محور اول:
زمینه پیدایش
بزرگان مکتب کوفه
محور دوم:
نظریات لغوی در مکتب کوفه و علل پیدایش آنها
نظریات نحوی
روش بحث و تحقیق در مکتب کوفه
فهرست اختصاصات مکتب کوفه
فصل دوم: مکتب بصره
محور اول:
زمینه پیدایش
بزرگان مکتب بصره
محور دوم:
نظریات لغوی در مکتب بصره و علل پیدایش آنها
نظریات نحوی
روش بحث و تحقیق در مکتب بصره
فهرست اختصاصات مکتب بصره
فصل سوم: مکتب مجمع اللغه العربیه بدمشق
نظرات لغوی ـ صرفی ـ نحوی
نتیجه‌گیری:
اهمیت شناخت مکاتب نحوی در فهم متن
محاکمه بین بصره و کوفه
روش بحث نحوی مطلوب و کاربردی
نمونه منابع:
مدرسه الکوفه، المخزومی؛
عبقریه من البصره، المخزومی؛
الانصاف، ابن انباری؛
النحو الوافی، عباس حسن؛
مجله مجمع اللغه العربیه؛
ادب الرسائل، آلوسی؛
مکاتب ادبی، سیروس شمیسا.

سرفصل‌های درس شعر تطبیقی

مقدمه
اهداف و انتظارات از درس
هدف: ایجاد مهارت فهم اشعار عربی
فصل اول: تعریف و مبانی
تعریف شعر
فرآیند تجلی معنی در نفس شاعر
فهرست نیازمندی‌های ادراکی برای تحقق یک معنی در نفس شاعر (کثرت مشاهدات، کشف ارتباطات، کثرت صور، کثرت تشابهات، کشف فرق‌ها، خلق صور، تکمیل صور)
انواع شعر
منشأ تنوع اشعار
کارکرد شعر
مشکلات و انحرافات در شعر
فصل دوم: کارگاه شعر تطبیقی
مرحله اول:
تعریف نقد شعر
تعریف عملیات بررسی تطبیقی
فهرست نقاط مورد بررسی تطبیقی در شعر

مرحله دوم:
استخراج دست‌کم سه نمونه شعر صدر اول فصاحت و بلاغت در زمینه‌های:
وصف مکان
وصف حیوان
وصف انسان
وصف طبیعت (لیل و نهار، فصول، آسمان، آب و...)
وصف اشیا
گفت‌وگو
مثل
تاریخ
اخلاق
اجتماع و پدیده‌های اجتماعی (به ویژه شادی و غم)
راهنمای ارائه موضوع برای استخراج (مفاهیمی که معادل و نمونه در قرآن دارند.)
مرحله سوم:
نقد و بررسی تطبیقی اشعار استخراج شده (طبق جداول نقد و بررسی)
مرحله چهارم:
جمع‌آوری اشعار صادره از معصوم
بررسی و تحلیل دست‌کم ده نمونه از اشعار با موضوعات متنوع
نتیجه‌گیری:
اهمیت و نقش شعر در زندگی
عامل تفاوت سطح اشعار
نقاط تمایز اشعار معصومین با دیگران
نقاط تمایز اشعار با قرآن
نمونه منابع:
معلقات سبع
الاغانی، ابوالفرج اصفهانی
البیان و التبیین، جاحظ
دیوان اشعار، امیرالمومنین
دیوان اشعار، فرزدق
جواهر الادب، هاشمی



بازخوانی مکاتب ادبیات عرب

در گفت‌وگوی رهنامه با حجت‌الاسلام سید سلمان حسینی

مصاحبه

میثم واحدی

اشاره

سید سلمان حسینی متولد ۱۳۵۹ در آذربایجان شرقی می‌باشد. در سال ۷۶ پس از اتمام پایه ۹ برای ادامه تحصیلات حوزوی به شهر مقدس قم آمد. برخی از اساتید درس خارج ایشان حضرات آقایان سبحانی، اسلامیان و شهیدی می‌باشند. پس از انتقال به قم در مدارس علمیه حجتیه، امام خمینی، شهیدین، مؤمنیه و شهید صدوقی به تدریس ادبیات و اصول فقه پرداختند و در زمینه ادبیات و مکاتب ادبی تحقیق و پژوهش جدی داشته‌اند.

به عنوان نخستین پرسش بفرمایید چه مکاتبی در ادبیات عرب وجود دارند؟ لطفا در این زمینه، به تاریخچهای اجمالی نیز اشاره کنید.

بسم‌الله الرحمن الرحیم. نظریه معروف و رایج درباره مکاتب موجود در ادبیات این است که پنج مکتب وجود دارد که به ترتیب عبارتند از مکتب بصره، کوفه، بغداد، اندلس و مصر. البته این نکته را هم عرض کنم که ادبیات به معنای عام خود، شامل علومی مانند نحو، صرف، لغت، شعر، بلاغت و نظایر آن می‌شود که آثار و اختلافات مکاتب در برخی از این علوم، پررنگ و در برخی دیگر، کمرنگ است، اما تاریخچه این مکاتب و شکل‌گیری آنها پس از این است که ابوالاسوَد دُئَلی، با اشاره و رهنمود مولای متقیان حضرت امیرمؤمنان (ع)، درباره نحو قواعدی اجمالی را تنظیم و تدوین کرد. در واقع، این علم متولد شد و از آنجایی که ابوالأسود در بصره بود، این علم در این شهر انتشار یافت. از این رو، آقای طنطاوی در کتاب «نشأه النحو و تاریخ أشهر النحاة» که اطوار و مراحل نحو را به چهار مرحله تقسیم می‌کند، مرحله اول (یعنی مرحله وضع و تکوین و شکل‌گیری ابتدایی) آن را بصری ذکر می‌کند که از زمان ابوالأسود آغاز شده بود و تا زمان خلیل بن احمد ـ که حدود یک قرن بود ـ ادامه داشت.

در این محدوده زمانی، مکتب بصره یکه‌تاز بود. البته در برخی سرزمینهای دیگر آن زمان، شاخه‌های دیگری از ادبیات به معنای عام رواج داشته است، اما به صورت کلاسیک و قاعده‌مند، کم بوده است.

در هر حال، مکتب بصره در این مرحله با ظهور علمای بزرگی شکل گرفت و شخصیت ادبی خود را پدید آورد و دانش‌پژوهان بسیاری را از اقطار و نواحی گوناگون، جلب و جذب کرد، به گونهای که بنیانگذاران برخی مکاتب دیگر مانند علی بن حمزه کسائی هم از این مکتب بهرهمند شده بودند.

پس از حدود یک قرن، مکتب دیگری در ادبیات به نام مکتب کوفه با ویژگی‌های خاصی، به کوشش افرادی مانند ابوجعفر رُؤاسی، کسائی، فراء و ثعلب، شکل گرفت. البته کوفی‌ها در این یک قرن سرگرم قرائات مختلف قرآن، روایت شعر و اخبار عرب بودند و در جهت نقل مسموعات عرب فصیح فعالیت داشتند. چنانکه پیشتر عرض کردم، به صورت قانونمند و قاعده‌محور و کلاسیک نبود.

ائمه مکتب کوفی با معیار و متدهای خاصی که داشتند، این مکتب را پدید آوردند که کمکم به مکتب و سبکی مقابل مکتب بصره تبدیل شد. البته این زاویه پیدا کردن، علل فراوانی داشت که از آن جمله می‌توان به اختلافهای عقیده‌ای و سیاسی این دو شهر اشاره کرد که سبب ایجاد تعصب‌گرایی در ادبیات شد که به بحثی دیگر نیاز دارد.

مکتب کوفه هم پس از شکل‌گیری، بسیاری از دانش‌پژوهان نواحی گوناگون را به خود جلب کرد که در رشد این مکتب بیتأثیر نبود.

مکتب بعدی که در پایان قرن سوم آغاز شد و در قرن چهارم رونق گرفت، مکتب بغداد بود که از ائمه این مکتب می‌توان از ابن کیسان نام برد که هم در بصره از مبرّد و هم در کوفه از ثعلب، بهره برده بود.

در پایان قرن پنجم و آغاز قرن ششم، مکتب چهارمی به این مکاتب سهگانه اضافه شد که این همان مکتب اندلس (اسپانیای امروز) است. البته پیش از این زمان هم در اندلس بحث‌های داغ ادبی وجود داشت، منتها مبنای آنها همان مکاتب موجود (بصری، کوفی و بغدادی) بوده است تا اینکه حدود اوایل قرن ششم، عالمان آن دیار، مستقل شدند و سبک خاصی را دنبال کردند.

کمی پس از مکتب اندلس، مکتب مصر و شام ظهور کرد که از عالمان این مکتب و مدرسه، می‌توان به ابن عقیل شارح الفیه ابن مالک اشاره کرد که از نسل عقیل بن ابیطالب بود.

آیا هر کدام از این مکاتب که بر سر کار آمدند، مکاتب پیشین را کنار زدند و این مکاتب رو به افول رفتند یا اینکه همچنان برقرار بودند؟

ظهور مکتب یا مکاتب در برابر مکتب سابق، نه تنها موجب افول آن مکتب نشد، بلکه در مجموع سبب رشد شد. بالاخره تقابل



و اختلاف در مبانی و معیارها به عنوانِ عاملی اثرگذار در بحث و مناظره و تحکیم مطالب طرفین به شمار می‌رود و اساساً تفاوت در نگرشها، یکی از عوامل مهم در پیشرفت علوم است. برای نمونه، پس از ظهور مکتب کوفه، استدلالات و دقت‌های بسیاری برای رفع نواقص خود در برابر مکتب مقابل در مکتب بصره دیده می‌شود که این موجب رشد آن شده و همچنین مکتب بغداد نسبت به دو مکتب پیشین نیز همین وضع را داشته است.

البته در این میان، بین برخی طرفداران مکاتب نسبت به مکتب مقابل بود، ویژگی تعصب‌گرایی افراطی وجود داشت که برخی مواقع، مانع بروز قول صواب و حق می‌شد؛ زیرا تعصب بیجا و ناحق اجازه نمی‌دهد برای شخص حقیقت مسئله آشکار شود.

به نظر می‌آید، یکی از علل پیدایش مکتب بغداد، مخالفت با تعصب‌گرایی محض بوده که پیرو محض مکتب بصری یا کوفی بودن را که سیاست رایج بود، رد کرده و شعار «نحن أبناء الدلیل» را سرلوحه بحث خود قرار داده است که این استقلال، در دو مکتب بعدی، یعنی اندلس و مصر هم وجود داشت.

یکی از علل پیدایش مکتب بغداد، مخالفت با تعصب‌گرایی محض بوده که پیرو محض مکتب بصری یا کوفی بودن را که سیاست رایج بود، رد کرده و شعار «نحن أبناء الدلیل» را سرلوحه بحث خود قرار داده است

در واقع مکاتب بغداد و اندلس و مصر مکاتبی بودند که دو نگاه کوفی و بصری را با هم جمع کردند؟

البته فقط کارشان جمع آرای این دو مکتب نبود، بلکه بر اساس معیار و مبنایی که داشتند، با بررسی ادلّه طرفین، درباره مسئله بحث می‌کردند که گاهی این کار به تصویب قول بصریها و گاه به تصحیح قول کوفی‌ها می‌انجامید. گاهی نیز با تخطئه هر دو مکتب، رأی سومی را برمی‌گزیدند.

آیا می‌توان مکاتب بغداد و اندلس و مصر را در عرض دو مکتب بصره و کوفه قرار داد یا اینکه باید گفت آن دو مکتب (بصره و کوفه) در رده‌های بالاتر قرار دارند و دیگر مکاتب از آن دو مکتب بهره برده‌اند؟

برخی صاحب‌نظران این عرصه، مکاتب بغداد و اندلس و مصر را مکتبی مستقل از بصره و کوفه نمی‌دانند، به این دلیل که اینها به همان مباحث دو مکتب سابق نظر داشتند، اما در بیشتر موارد به نظر یکی از این دو مکتب منتهی می‌شدند. از این رو، برخی علمای این مکاتب، به مکتب بصره و برخی هم به مکتب کوفه مایل بودند. از افراد گروه اول می‌توان به ابن جنی و فارسی و ابوالبرکات انباری اشاره کرد که در بیشتر مسائل، قول بصریین را انتخاب می‌کردند. برای نمونه، جناب آقای انباری در کتاب «الانصاف فی مسائل الخلاف بین النحویین البصریین و الکوفیین»، درباره ۱۲۱ مسئله از مسائل اختلافی مهم بین این دو مکتب، بحث کرده و در مقدمه این کتاب نیز چنین نوشته است: «اعتمدتُ فی النصره علی ما إذهب الیه من مذهب اهل الکوفه أو البصره علی سبیل الإنصاف لا التعصّب و الإسراف».
ایشان در مسائل هم دلیل طرفین را ذکر کرده و بعد یکی از دو نظر را برگزیده، اما در مجموع در شش یا هفت مسئله، قول کوفیین و در دیگر موارد نظر بصریین را پذیرفته است. از گروه دوم که به مذهب کوفیین گرایش بیشتری داشتند، می‌توان به سلیمان بن محمد حامض اشاره کرد. البته گروهی سومی هم بودند که هر دو مذهب را جمع می‌کردند، مثل ابن قتیبه و ابن کیسان، که درباره وی چنین گفته‌اند: «کان یحفظ المذهبین الکوفیّ و البصریّ فی النحو؛ لأنه أخذ عن المبرد البصری و ثعلب الکوفیّ». البته در برخی کتابها وی را متمایل به نظر بصریین معرفی می‌کنند.

این امر موجب شده است که برخی وجود مکاتب بعدی (بعد از بصره و کوفه) را انکار کنند و آنها را در حد یک داور و حَکَم بین دو مذهب اصیل بدانند، اما انصاف این است که اگر سخت‌گیری نداشته باشیم، می‌توانیم به دلیل ویژگی‌های خاصی که در برخی مدارس بعدی بود، آنها را مکتب مستقلی به شمار آوریم.

اگر موافقید به اختلافات میان دو مکتب بصره و کوفه بپردازیم. این دو مکتب چه تفاوت‌هایی با هم داشتند؟

در مورد اختلافات این دو مکتب باید گفت که یکی از مهمترین عواملی که سبب تفاوت در نگرش این دو کتب شده، (غیر از بحث عقیده‌ای و سیاسی) موقعیت جغرافیایی و فرهنگی دو شهر بصره و کوفه بوده است که بصره نزدیکترین شهر عراق به اعراب بادیه‌نشین فصیح بود که زبان آنها از لغت تسامحی اهل شعرها متأثر نشده و این سبب شده بود که علمای بصره بدون تحمل رنج سفر، از کلام آنها برای استخراج قواعد ادبی بهره ببرند و با توجه به کلام عرب فصیح اصیل، قواعد مستنبط خود را پایه‌گذاری کنند. از جهت دیگر، در نزدیکی بصره «سوق المربد» دایر می‌شد که در واقع کنگره‌های شعر به کوشش علما و اعراب فصیح به صورت گسترده برگزار می‌شد که این امر روی فرهنگ عامه، به ویژه علما تأثیر بسزایی داشت که بحث‌های داغ ادبی، مباحث مطرح شده را محکم‌تر و متقن‌تر می‌کرد. شبیه بازار عُکاظ که زمان جاهلیت همین کیفیت را داشت، اما کوفه چنین نبود چون اولاً از اعراب فصیح اصیل دور بودند، ثانیاً اوضاع فرهنگی آنجا مثل بصره نبود. البته در کوفه هم بازار کناسه بود، ولی اعرابی که در آنجا حاضر می‌شدند و اشعار و اخبار را مطرح می‌کنند، از نظر درجه فصاحت مانند اعراب حوالی بصره نبودند، بلکه پایین‌تر بودند. از این رو، علمای بصره در استخراج قواعد ادبی، میزان و پایه را همان عرب فصیح خالص گذاشته بود و غیر آن را شاذّ یا نادر تلقی می‌کردند، اما کوفیین در استناد به سماع یک حالت اتساع داشتند. این از جهت جغرافیایی، از طرف دیگر زمان استناد و احتجاج هم مخصوصاً برای بصریها مهم بود و آن اینکه کسانی به اصطلاح موثوق العربیه بودند و می‌شد به کلام آنها استناد کرد که پیش از سال ۱۵۰ هـ. ق باشد. البته این محدوده زمانی در مورد شهرهاست و در ساکنان روستاها و اعراب بادیه‌نشین تا سال ۴۰۰ هـ. ق ادامه داشته است و به کلامشان احتجاج می‌کردند و این نکته هم در تفاوت آرا مؤثر بود؛ زیرا برخی این مطالب و محدوده زمانی را رعایت نمی‌کردند و چون اصل و پایه علوم ادبی همان سماع است، اختلاف در کیفیت احتجاج به آن، به اختلافات مبنایی منجر خواهد شد.

چرا محدوده فصاحت تا سال ۱۵۰ هـ. ق بوده است؟

بیشتر اعراب پیش از اسلام (جز اعراب هممرز با عجمها مانند قبایل لخم و بکر) فصیح بودند و چون عربها با عجم زیاد اختلاط نداشتند، زبان اصیل آنها محفوظ مانده بود. پس از ظهور دین مقدس اسلام، رفت و آمد میان عرب و عجم آغاز شد. از سویی به فرموده پیامبر اکرم (ص): «تعلموا العلم ولو بالصین»، به سرزمینها و کشورهای گوناگون هجرت کردند. همچنین از سرزمینهای غیر عربی برای پژوهش درباره دین مبین اسلام به شبه جزیره عربستان می‌آمدند و مدتها در آنجا سکونت داشتند. برخی هم در همانجا ازدواج می‌کردند و تا پایان عمر آنجا می‌ماندند. بیگمان این اصطکاک لغات میان شهروندان عرب و مهاجران غیر عرب، در زبان و لهجه همدیگر اثر می‌گذاشت و این امر درباره بچه‌های عرب، به ویژه بچه‌های دو رگه بیشتر نمود داشت. از این رو، تا سال ۱۵۰ هـ. ق تقریباً عامه عرب اصالتشان را حفظ کرده بود، اما از این زمان به بعد، تأثر از عجم در لغت اکثر عرب ظاهر شد. پس از این زمان بود به کلام عربها اعتماد نمی‌کردند.

لطفاً درباره مهمترین اختلافات این دو مکتب توضیح بدهید.

آنچه بنده اجمالا به آن اشاره کردم، برخی علل و عوامل اختلافات اینها بود، اما مصادیق این اختلافات همراه با ادله طرفین در کتابهای متعددی از جمله کتاب «الانصاف فی مسائل الخلاف» بیان شده است که مخاطبان محترم می‌توانند به



آنها مراجعه کنند. البته برخی از این اختلافها در معنا تأثیر زیادی ندارند، اما برخی از اختلافات اصلی، در معنا هم تأثیر دارد. در نهایت در بهرهمندی ما از قرآن کریم و روایات شریفه، نقش مهمی خواهند داشت.

آیا فقط در علم نحو، مکاتب گوناگونی وجود داشته یا اینکه در علم صرف یا علوم بلاغی نیز مکاتب مختلفی بوده است؟

ما وقتی درباره وجود مکاتب نحوی سخن می‌گوییم، مراد علم نحو به معنای امروزی نیست که در مقابل دیگر علوم از جمله علم صرف قرار دارد، بلکه شامل نحو و صرف و اشتقاق بود و اینها از همدیگر جدا نبودند. بعدها به علت تنقیح مباحث، هر کدام به صورت جداگانه و مستقل در مقابل هم قرار گرفتند. اتفاقاً در همین کتاب، نخستین اختلافی که بیان می‌شود، اختلافی صرفی است، اما درباره بلاغت گرچه اختلافاتی بوده و هست، در رابطه با آن، به این معنا مکتب وجود ندارد.

همانطور که اشاره کردید، مکتب بغداد نه کوفی بوده و نه بصری. پرسش این است که ویژگی دو مکتب بعدی؛ یعنی اندلس و مصر با مکاتب پیشین چیست؟

استقلال و عدم تبعیت مطلق، از مشترکات هر سه مکتب مذکور بوده است، اما برخی از اینها ویژگی‌هایی دارند که به نظر گروهی، آن را به عنوان یک مکتب جدا قرار می‌داد. برای نمونه، در مکتب اندلس ویژگی‌هایی بود که وجه تمایز این مدرسه به شمار میآمد، مانند استشهاد به احادیث، توجه ویژه به لغت در مباحث ادبی (که برخی از آن با نام نهضت لغوی یاد می‌کنند)، دفاع از قرائات قرآن، حتی استشهاد به قرائات شاذ و تأثر از مباحث فلسفه و منطق و کلام در مباحث ادبی، (که در آن زمان بینشان رایج بود) که در برخی تعلیلاتشان اثر گذاشته است، اما در مورد مکتب مصر، بنده ویژگی منحصر به فردی ندیدم که آن را به عنوان مکتبی جدید و مستقل در عرض مکاتب قبلی قرار دهد، گرچه اولاً به دلیل ظهور علمای بزرگ در آنجا و ثانیاً هجرت برخی علمای مدرسه بغداد به آنجا (پس از حمله آل بویه به بغداد)، این دیار را صاحب مدرسه ادبی معروفی کرد که برخی از آن با نام مکتب یاد می‌کردند.

تأثیری که قرآن و روایات در ادبیات عرب گذاشته، هم از نظر گسترش علم ادبیات و هم از نظر تغییراتی که در این علم پدید آوردند، چه بوده است؟

ما با مراجعه به تاریخ امت‌ها، لغات بسیاری را می‌بینیم که با از بین رفتن اهل آن لغت یا تضعیف و تأثر آنها، کیان آن لغات از بین رفته است، اما از آنجایی که قرآن کریم معجزه خالد و همیشگی الهی است که: «انا نحن نزّلنا الذکر و انا له لحافظون» و همچنین روایات که شارح قرآن و ناظر به آن است، لغت عربی و ادبیات عرب را (که قرآن و روایات صادره از معصوم در اوج فنون ادبی قرار دارند)، جاودانه و زنده نگه داشته‌اند که اگر این متون دینی نبود، توجه به کلام و شعر فصیح جاهلی هم وجود نداشت. از این رو، کلام و لغت عرب هم مانند بیشتر لغات دیگر رو به افول می‌گذاشت، اما خوشبختانه با وجود این ودیعه الهی و اقبال مردم برای فهم مضامین عالیه آن، لغت عربی اصیل، سرزنده مانده است.

طبیعی است به دلیل آنکه علم ادبیات عرب، کلید فهم این مفاهیم عالیه است، به آن توجه ویژهای باشد که همین‌طور هم هست.

در زمینه مکتب‌شناسی ادبیات عرب چه تألیفات خوبی وجود دارد؟

در این زمینه تألیفات بسیاری وجود دارد که برای نمونه می‌توان به «المدارس النحویه تألیف شوقی ضیف و نشاه النحو» و «تاریخ أشهر النحاه» تألیف آقای طنطاوی و «المفید فی المدارس النحویه» نوشته سامری و «خصائص مذهب الاندلس النحوی» تألیف عبدالقادر رحیم، اشاره کرد.

مکتب‌شناسی ادبیات عرب چه فوایدی می‌تواند برای طلاب داشته باشد؟

هر مکتبی مجموعه‌ای از روشهای ویژه در مباحث و استدلالات علمی است. امروزه روش‌شناسی، یکی از مسائل مهم هر علم به شمار می‌آید و آشنایی با روش بحث و شیوه استدلال و سیاست کلی هر مکتب می‌تواند ما را در ورود بهتر به مسائل آن علم کمک کند.

نگاه جامع به تاریخ ادبیات عرب

مقاله

حجت‌الاسلام سید عباس قدیمی‌نژاد

اشاره:
ایشان متولد سال ۱۳۴۰ در رشت می‌باشد. از سال ۶۰ به صورت رسمی وارد حوزه شده و پس از طی دروس سطح، حدود ده سال از محضر آیات عظام، مکارم و مددی بهره‌برده‌اند. تدریس ادبیات و منطق و اصول و ترجمه چند کتاب و ارزیابی تدوین سرفصل‌های آموزشی کتب درسی در معاونت آموزش از فعالیت‌های ایشان می‌باشد.

کلیدواژه‌ها
انواع علوم ادبی، استقلال علوم ادبی، جامع‌گرایی در اجرا

«قـالَ الامـامُ الصّـادقُ (ع): تَعَلَّمـوا العَرَبِیّـة فإنّهـا کلامُ اللهِ الّذی یُکَلِّـمُ بـه خَلقَهُ».[1]

بی‌شـک اَدبیـات عربـی، پایـه و مایـه علـوم اسـلامی و حـوزوی در همـه ادوار بـوده و خواهـد بـود، بـه طـوری کـه حتـی مقلدین و متعلمیـن دینـی بـه آن نیاز خواهند داشـت، چه رسـد بـه مجتهدین و علمای اسـلامی.

پـس هرگونـه مراجعـه مسـتقیم بـه متون اصلـی و اصیل اسـلامی برای اسـتخراج مسـائل دینی، بدون آگاهی و اجتهـاد در زبان عربی پذیرفتـه نیست، مگر آنکه انسـان به تقلید و پیـروی از نظریات این و آن رضایـت دهد.

ادبیات عربی پنج بخش دارد که عبارتند از:

۱. صـوت کـه همـان تجویـد و زیباسـازی تلفـظ حـروف و کلمات عربی اسـت؛

۲. صرف که همان تحویل و اشتقاقات صیغ عربی است؛

۳. نحـو کـه همـان دانـش ترکیبـات جملات عربـی اسـت و اینکه چگونـه اعرابـات گوناگـون نقش‌هـای دسـتوری را نشـان می‌دهند؛

۴. بلاغت که همان تزئینات معنایی و لفظی کلام عربی است؛

۵. لغـت کـه بـه ریشـه‌ها و مـواد کلمـات زبـان عربی و معانـی آنها می‌پـردازد.

از آغـاز قـرن اول هجـری، دربـاره ایـن علـوم گفت‌وگو شـد که در آغاز بسـیار سـاده و کـم حجم بـود،[2] اما چندی نگذشـت که علمای اسـلامی بـه دلیـل وجـود قـرآن کریـم، دربـاره ایـن علـوم و علوم مرتبـط دیگر بـه بحث‌هـای فـراوان و پرحجمـی پرداختند.

متأسـفانه بیشـتر بحث‌هـای آنـان بـه جنبه‌هـای لفظـی و لغت‌شناسـی عـام اختصـاص یافت کـه تئوری‌هـای معناپردازانه و نظریـات محتوایـی در آن کمتـر بـه چشـم می‌آید و حتـی گاهی به جدل‌بـازی و فخرفروشـی نیـز می‌انجامیـد.

بـا توجـه بـه اینکه علـوم ادبیات عربی، نخسـتین بار برای کشـف مدالیـلِ قرآنی و تبییـن تراکیب و تعابیر آن کتـاب مقدس پدید آمد، طبعـاً شـخص کاربـر دانسـته یـا ندانسـته، بـا ترکیـب مباحـث این علـوم و فنـون، به سـراغ قـرآن کریـم می‌رفت، چون قـرآن در همه نواحـی بـه توضیح نیاز داشـت و بایـد برای تازه مسـلمانانی که پس از ارتحـال رسـول خـدا (ص) بـه دیـن شـریف اسـلام می‌گرویدند، قـرآن را به خوبـی تبییـن می‌کردند.

بدین‌سـان خـود بـه خود نـگاه تلفیقی و ترکیبـی، در اجـرا و تطبیق قواعـد عربـی بـه کار مـی‌رود، امـا آیـا این نگـرش ویژه بـه صورت ترکیبـی و آمیختـه، در جایـی ثبت شـده اسـت یا نه؟

نخسـتین بـار در اولیـن کتـاب ادبیـات عربـی؛ یعنـی «الکتـاب» سـیبویه می‌بینیـم که چنین آمیختگـی‌ای وجود دارد، امـا نه از روی تعمـد علمـی و متدیـکال، بلکـه چاره‌ای از ایـن گونـه روش نبـود؛ یعنـی سـیبویه جوان روشـی جـز ایـن روش ترکیبی را نمی‌دانسـت و در ذهـن او نقشـه خاصـی نبـود که مطالب شـنیده شـده از جانب اسـتادش، خلیـل بـن احمـد را بـه گونـه‌ای منضبط‌تـر و طبقه‌بندی شـده، تنظیـم کند.

ایـن در حالـی اسـت کـه همیـن نظـم و فصل‌بنـدی بـه دسـت سـیرافی، شـاگرد سـیبویه، بـه نـام «الاصـول فـی النحـو» شـکل گرفـت که بسـیار سـودمند بـود. البتـه در زمـان معاصر نیز کسـانی ماننـد احمـد هاشـمی و امیل یعقـوب، در این زمینـه کارهایی انجام داده‌انـد کـه کتابشـان شـبیه دایرةالمعارفـی کوچـک و مختـص به ادبیـات عربـی شـده اسـت؛ یعنی بخشـی از آن به صرف و بخشـی دیگـر بـه نحو و بخـش دیگری، به بلاغـت اختصاص یافته اسـت، امـا ایـن تنهـا مظهر ادبیـات ترکیبـی نیسـت. در واقع، نمی‌تـوان از ایـن روش طبقه‌بنـدی شـده و دایرةالمعارفی انتظار داشـت که نگاه جامعـی را بـه ما ارزانـی دارد.

در تاریخ علـوم اسـلامی، بیـش از همـه، تفاسـیر ادبـی توانسـتند مظهـر نـگاه ترکیبـی در ادبیـات عربـی باشـند، ماننـد الکشـاف زمخشـری، مجمع البیان طبرسـی، التفسـیر الکبیر فخر رازی، البحر المحیـط ابوحیـان و التحریـر ابـن عاشـور و تفاسـیر دیگـری که در زمینـه همه‌جانبه‌گرایـی ادبـی کوشـیده‌اند.

بـا وجـود ایـن، طرحـی که مـا بـه نـام «ادبیـات معناگـرای قرآن» ارائـه می‌کنیـم، روی ایـن نـگاه جامع و تلفیقـی تأکیـد فراوانی دارد و فقـدان آن را یکـی از نقـاط ضعـف مهـم دروس و تحقیقات حوزه می‌دانـد. بنابرایـن، بهتـر اسـت کمـی دربـاره ویژگی‌هـای ادبیـات معناگـرای قـرآن بحـث کنیم:

سه ویژگی مهم ادبیات معناگرای قرآن

الـف) تلفیقـی بـودن، یعنـی ایـن گونـه نیسـت که مـا فقـط درباره یـک یـا چند بخـش از علـوم پنج‌گانه یادشـده بحث کنیـم، بلکه ما بـا آمیـزه‌ای از ایـن علـوم به سـراغ قرآن کریـم خواهیـم رفت، کما اینکـه در گزینـش اقـوال و ترکیـب مباحـث، از همه مکاتـب قدیم

---

۱. خصال شیخ صدوق، ص ۲۵۸.

۲ . اثر القرآن فی اصول مدرسة البصرة النحویة حتی اواخر القرن الثانی الهجری، دکتر عبدالله محمد الکیش، منشورات کلیة الدعوة طرابلس، ۱۹۹۲ م، ط ۱؛ اثر القرآن فی الادب العربی فی القرن الاول الهجری، دکتر ابتسام مرهون الصفّار، دارالرسالة بغداد، ۱۹۷۴ م، ط ۱.

هرگونه مراجعه مستقیم به متون اصلی و اصیل اسلامی برای استخراج مسائل دینی، بدون آگاهی و اجتهاد در زبان عربی پذیرفته نیست، مگر آنکه انسان به تقلید و پیروی از نظریات این و آن رضایت دهد.



نحـوی (بصـری، کوفـی، بغـدادی، اندلسـی، مصـری) یـا جدیـد بهـره می‌بریـم و همین طـور در انتخـاب و ترکیب مکاتـب ادبی و بلاغـیِ قدیم و جدیـد، کاملاً خـود را آزاد و مُجـاز می‌دانیـم.

ب) طریقـی بـودن، یعنـی ادبیـات عربی و قرآنـی برای ما در حکـم وسـیله‌ای اسـت کـه ما را بـه گنج‌هـای قرآنی و خزانه‌هـای غیبـی معارف آن برسـاند. از ایـن رو، هر بحثی کـه مـا را منحصـراً در منطقـه لفـظ بـازی، زمین‌گیر کند بـا قاطعیـت تمام طـرد خواهد شـد. بنابراین، هیـچ یک از مباحـث نحـوی و ادبـی برای مـا «موضوعیـت» و اصالت نخواهـد داشـت و سـرمایه عمـر را نبایـد برای ایـن گونه مسـائل خیالـی و تئوریـک محض هـدر داد، بـه ویژه آنکه عیـن مهجوریـت قرآن اسـت و مورد شـکایت رسـول خدا (ص) خواهـد بود.

ج) انتقـادی بـودن؛ یعنـی مـا هرگـز صبـر نمی‌کنیـم که سـیبویه و فـراء یا جرجانی و سـکاکی یـا فیروزآبادی و ابن منظـور و امثالهـم بیایند و تکلیف مـا را در پردازش نحوی یـا ادبـی یا لغوی قرآن مشـخص کننـد، بلکه بـا رجوع به متـن قـرآن و احادیـث می‌کوشـیم ضوابط زبانـی و هنری قـرآن را با محوریـت خود قرآن و احادیث معتبر اسـتخراج کنیـم، ولـی تألیفـات نُحـات و ادیبان، بـه عنـوان یکی از منابـع مراجعـات و تأمـلات مـا بـه شـمار خواهد آمـد، نه آنکـه همه چیـز را از آنهـا بگیریم.

اساسـاً اعتقـاد ما این اسـت که قـرآن به زبـان عربی نازل شـده، ولـی وجه اعجـاز ادبـی قـرآن و خاتمیـت آن برای همـه اعصـار، حاکـی از نـوع ویـژه‌ای از ادبیات آسـمانی و ملکوتـی اسـت کـه زبـان شناسـی قـرآن را بـر فـراز قلـه ممتـازی قـرار می‌دهد که دسـت کوتـاه و ضعیـف ادبیات عـرب جاهلیـت، هرگـز بـه آن نرسـیده اسـت و قـادر بـه انشـای چنیـن کلامـی نخواهـد بـود. از این رو، بـا ضوابط و مضامیـن ناچیـز و محـدود خـود نمی‌توانـد قـرآن را رمزگشـایی کنـد، بلکـه بایـد به قـرآن و اولیـای آن رجوع کند .

بنابرایـن، بـا قاطعیـت می‌گوییـم کـه دو عنـوان «ادبیات قـرآن» و «ادبیـات عربـی»، یکـی نیسـتند و نمی‌تـوان بـا دانسـتن ادبیـات رایـج حـوزوی، بـه ادبیـات کارآمـد و ممتـاز قـرآن کـه همه جانبه اسـت، مسـلط شـد، چـون با مطالعـه قـرآن، خیلـی زود پـی بـرده می‌شـود کـه ادبیات قـرآن، سـاختار متمایـز و ممتـازی دارد کـه برتـر از شـعر و نثـر عربـی بـوده و جامـه ضوابـط نحوی و بلاغـی رایج و مرسـوم بـرای تـن شـریف قـرآن کریـم، واقعـاً تنـگ و نامیـزان اسـت. این یـک واقعیت اسـت که آثـار مهمی بر آن مترتّـب می‌شـود کـه در مباحـث آینده، روشـن خواهد شـد کـه چگونـه قواعـد عربـی رایـج، معانـی قـرآن را در تنگنـای التزامـات خـود می‌انـدازد.

زبـان و ادبیـات عربـی مثـل هـر زبـان و بلکـه هـر پدیده دیگـری، تحولاتـی دارد کـه نمایانگـر اوج و افـت ایـن زبـان، تجـدّد و تکامـل در آن اسـت. بـرای نمونـه، در عربـی معاصـر از لغـات تـازه و انـواع تعابیـر و تراکیـب جدیـد، بـه گونه‌ای کـه با متـون و ادبیات سـنتی حوزه‌ها، غالبـاً بیگانـه اسـت، اسـتفاده می‌شـود، بـه گونـه‌ای کـه ناشـر کتـاب «رسـالةالولایة» دربـاره مرحـوم علامـه طباطبایـی، در مقدمـه کتاب چنیـن می‌گوید: «فالرسـالة مکتوبـة علی طریقـة سـلفنا الصالح رضـوان‌الله علیهم فـی معالجةالقضایـا الفکریـة وبلُغتهـم و هـی طریقـة ولغةلایَسـتأنِس بهاالمُحدَثـون؛ ایـن کتـاب در بررسـی مسـائل فکـری بـر اسـاس روش و زبان گذشـتگان صالح مـا نگاشـته شـده اسـت و ایـن روش و زبانـی اسـت کـه دنیـای جدیـد بـا آن مأنـوس نیسـت.»

بـه هـر حـال، ایـن حـق زبـان عربـی اسـت که بـا توجه بـه نیازهـای زمانـه متحـول شـود و رشـد کنـد. از سـوی دیگـر، هـر زبانـی ضوابـط و سـاختار مشـخصی دارد کـه اندیشـمندان آن زبـان، سـعی می‌کنند فرمول‌هـا و ضوابط آن را اسـتخراج و تنظیـم کننـد، کما آنکه نخسـتین بار در زبـان عربـی، جرقـه ایـن کار به دسـت ابوالأسـود دئلی، با الهـام گرفتـن از امـام علـی (ع) زده شـد، ولی نابغـه‌ای به نـام خلیل بن احمد فراهیـدی (۱۷۵ ـ۱۰۰هــق) توانسـت در بصره، نخسـتین ضوابط و قواعد اسـتدلالی درباره زبان عربـی و ساختارشناسـی آن را ارائـه دهد که شـاگرد ایرانی و دقیق او، یعنی سـیبویه، مطالب اسـتاد را در مجموعه‌ای بـه نام «الکتـاب» جمع‌آوری کـرد. تقریباً هم‌زمـان با او، کسـائی (درگذشـته ۲۰۷ هــق) قـاری معـروف، نظریات تـازه‌ای مطـرح کرد که شـاگردش فـرّاء، مطالب اسـتادش را در کتـاب «معانـی القـرآن» بیـان نمـود و مکتب نحوی کوفـه را کـه نـگاه دیگـری بـه تحلیـل و ترکیـب زبـان عربـی، بـه ویـژه توجیـه قرائـات قرآنی داشـت، بـه وجود آورد و به آن رسـمیت بخشـید.

پـس از آنهـا، مکتـب بغـداد کـه گزینـش آزاد و نقادانه‌ای داشـت، در قـرن چهارم هجـری قمری، پدید آمـد و چون «مبـرِّد»، نماینده مکتب نحوی بصـره و «ثعلب»، نماینده مکتـب نحـوی کوفـه، در بغـداد حضـور داشـتند و طلاب و علمـای آن شـهر در جلسـات آنهـا شـرکت می‌کردنـد، اسـتدلالات هـر دو مکتب را مسـتقیماً می‌شـنیدند و برای انتقـاد یا انتخـاب کـردن، فرصت کافی داشـتند.

پـس از آن، مکاتـب نحـوی دیگـری بـه وجـود آمـد تـا آنکـه «ابـن مضـاء»، از علمای اندلـس کـه دارای مذهب «ظاهریّه»بود، در قرن ششـم هــجری قمری، با نوشـتن کتـاب «الردُّعلـی النُّحـاة» نظریـه قیاس نحـوی، تعلیل نحـوی و عامل‌گرایـی را مـورد حمـلات شـدید خـود قرار داد و خواسـتار ایجـاد یـک نحـو آسـان شـد کـه بـدون توجیهـات و تعلیـلات، فقـط در خدمـت فهـم قـرآن و حدیث باشـد.

پـس از آن، اعتراض‌هـای مهمـی دیـده نشـد و فقـط اصلاحاتـی جزئـی به دسـت نحاتـی ماننـد ابوحیّـان، ابن مالـک، ابـن هشـام و چنـد تـن دیگر انجام شـد کـه هیچ یـک درصدد سـاختن مکتبی نحوی تـازه و کارآمد نبودند.



دو عنوان «ادبیات قرآن» و «ادبیات عربی»، یکی نیستند و نمی‌توان با دانستن ادبیات رایج حوزوی، به ادبیات کارآمد و ممتاز قرآن که همه جانبه است، مسلط شد



گفتنی است، با توجه به روایت امام صادق (ع) که در آغاز مقدمه ذکر کردیم، به روشنی می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری زبان عربی به دلیل فهمیدن کلام الهی است. از این رو، بحث‌های نحوی که بیگانه از معنا و محتوای قرآن کریم است، هیچ گونه اهمیت و قداستی برای ما نخواهد داشت. برای همین، ما در طول سی‌صد و اندی سال که ایام حضور معصومان (ع) و در عین حال ایام ظهور مکاتب نحوی بصره و کوفه و بغداد است، هیچ‌گونه تأییدی از ائمه (ع) یا استفاده‌ای از اصطلاحات این مکاتب را در بیانات آن حضرات نمی‌بینیم. بنابراین، هیچ‌گونه التزام و تعبدی شرعاً به ادبیات رایج عربی در تجوید، صرف، نحو، بلاغت و لغت نخواهیم داشت، مگر آنچه برای فهم قرآن و حدیث معتبر، ضروری باشد.

هنگامی اهمیت این مباحث آشکار می‌شود که بدانیم علوم اسلامی با محوریت الفاظ وحی، سامان داده می‌شود. در واقع، الفاظ مفرد و مرکب قرآن، به نوعی خط قرمز به شمار می‌آید که هیچ یک از علوم و فنون مذهبی و حوزوی نباید خارج از مدار و محور آن به ابداع و ابتکار علمی بپردازد؛ یعنی متن و نص وحیانی مانند گمرکی است که هر اندیشه اسلامی باید از آنجا جواز عبور بگیرد، پس باید هر چه بهتر و صحیح‌تر این گمرک آسمانی را شناخت و از آن زواید بی‌فایده را دور ساخت.

در اینجاست که می‌توانیم به روشنی، نقش نگاه ترکیبی و همه جانبه به علوم ادبی عربی را دریابیم، چون ما در اینجا به شدت به بررسی همه جانبه متن مقدس قرآن کریم نیازمندیم و نباید به صورت جدا و انفکاکی، به عبارت‌های قرآنی نگریست و از جنبه‌های دیگر آن غافل شد.

در قرن بیستم میلادی، دغدغه تغییر نحو سنتی افزایش یافت که از آن به «تیسیر» یا «تجدید نحو» یاد می‌شود و در این زمینه، از جانب افراد و سازمان‌های ادبی در کشورهای عربی، به ویژه مصر، کارهای مهمی صورت گرفته است، از قبیل:

۱. برای نخستین بار نقد جدی بر علم نحو، با تألیف کتاب «احیاء النحو» به همت ابراهیم مصطفی (۱۹۳۷م)؛

۲. تشکیل مجمع اللغة العربیة قاهره ۱۹۳۸م، منشورات وزارت معارف مصر ۱۹۳۸م و وزارت آموزش و پرورش ۱۹۵۷م؛

۳. تألیف کتاب «فی النحو العربی، نقد و توجیه»، به کوشش دکتر مهدی مخزومی (۱۹۶۴م) با تأکید بر مکتب نحوی کوفه؛

۴. تألیف کتاب «تجدید النحو» به همت دکتر شوقی ضَیف (۱۹۷۷م) برای گزینش قواعد آسان‌تر از همه مکاتب نحوی؛

۵. تألیف کتاب «نحو التیسیر» به وسیله دکتر احمد عبدالستار جواری (۱۹۸۴م)؛

۶. تشکیل دارالعلوم قاهره (۲۰۰۳م) برای بررسی‌های نحوی و لغوی عربی.

گفتنی است، همه اصلاحات یادشده به زبان عربی و ادبیات آن مربوط است و برای ادبیات ممتاز قرآن کریم، دغدغه چندانی وجود نداشته است.

هر چند در این زمینه افراد دلسوز و متعهدی دست به کار شدند و برای بررسی ادبیات ویژه قرآن، کتاب‌های مهم و متعددی نگاشتند، از قبیل: اللغةالمُوَحَّدة، الحَلاّلقَصدیّ، النظام القرآنی (مرحوم عالم سُبَیط نیلی)، لغةالقرآن لغةالعرب المختارة (محمد روّاس قلعه جی)، نحوُ القرآن (احمد عبدالستار الجواری)، من هُدی القرآن (امین الخولی)، دراسات لاسلوب القرآن الکریم (محمد عبد الخالق عضیمه)، تعلیم لغة القرآن (دوّان موسی الزبیدی)، نظریة النحو القرآنی (فخرالدین قباوة)، اللغة العربیة فی رحاب القرآن الکریم (عبدالعال سالم مکرم) و نظایر آن.

به طور کلی، باید گفت تقریباً نگاه ترکیبی و همه جانبه‌نگر در ادبیات عربی دارای سه ساحت است:

ساحت اول اینکه بخواهیم این همه جانبه‌نگری را به صورت نوشتاری در مکتوبات خود نشان دهیم که پیش از این، آن را بررسی و نقد کردیم و چندان مقبول طبع و عقل نیست، چون این کار در مقام طبقه‌بندی کردن و تنظیم کتاب و رساله، چندان طرح موفقی به شمار نمی‌رود و موجبات کاهش دقت و نظریه‌پردازی برای مؤلفان و مایه ملالت طبع و آشفتگی برای مراجعان را فراهم می‌آورد، به گونه‌ای که عملاً و علناً، از این گونه کتاب‌های ترکیبی، استقبال چندانی نمی‌شود.

برای نمونه، می‌بینیم دکتر هنداوی در کتاب «الاعجاز الصرفی فی القرآن الکریم»، وقتی که به بحث تخصصی در صرف پیشرفته قرآنی می‌پردازد، خیلی کامیاب‌تر است تا اینکه مباحث دیگر نحوی و بلاغی را نیز به دنبال آن ارائه کند. این در حالی است که این گونه مباحث در لابه‌لای کتاب‌های سابقین، پایمال و نادیده گرفته شده است،[۳] کما اینکه خواننده نیز خشنودتر است که کتاب وی به شکل تخصصی و تفصیلی، به موضوع صیغ قرآنی خواهد پرداخت.

ساحت دوم، تحقق همه‌جانبه‌نگری ادبی در مقام اجرا و تطبیق است که کاملاً ضروری و مفید بوده و اساساً تجزیه و ترکیب پیشرفته و اعراب القرآن فنی بر همین اساس استوار است.

ساحت سوم، همه‌جانبه‌نگری ادبی در مقام تهیه و آمادگی درونی است که ملکه شدن این حالت را تداعی می‌کند. در ساحت دوم، شاید دانش‌پژوه با یادآوری تدریجی بتواند با نگاه جامع ادبی برخورد کند، اما این موضوع در ساحت سوم، کاملاً نهادینه شده است و کاربر باید برای هر گونه استنتاج ادیبانه بر اساس مجموعه ادبیات عربی، تسلط کامل و آمادگی سریعی داشته باشد.

این آن چیزی است که باید جزو آرمان‌های حوزه باشد و برنامه‌های درسی و تحقیقی حوزه به گونه‌ای تنظیم شود که بتواند این ملکه و استعداد را در طلاب علوم دینی پرورش دهد.

اینجاست که فقیه حوزه نباید فقط محو ترکیب جملات در روایات شود. چه بسا صیغه‌ای صرفی یا لغتی عرفی، به او در استنباط احکام و موشکافی روایات کمک بیشتری بکند. همین‌طور گروه‌های علمی دیگر حوزه، از میان مفسران و متکلمان، نباید نگاه تک‌جانبه در برداشت‌های قرآنی و کلامی داشته باشند.

برای نمونه، در آیه «وَ مَا خَلَقْتُ الجِنَّ وَ الانسَ إلّا لِیَعْبُدُونِ» (ذاریات: ۵۶) اسرار بسیاری، درباره فعل مضارع وجود دارد که چرا قرآن از مخلوقات خدا به صورت صفت یاد نکرده و نگفته است: «إلا عباداً لی»؟ آوردن صیغه فعلی، دلالت بر اراده و اختیار می‌کند، کما آنکه به جنبه عملی کار اشاره دارد؛ یعنی صرف درک عبادت یا احساس عبودیت کفایت نمی‌کند و این انحراف در میان جاهلان، از متصوفه وجود دارد، بلکه معیار صدق احساس ذاتی و درونی، عمل خارجی شخص است که اگر راست می‌گوید، باید حس عبادت خود را در مقام فعل، به صورت ارادی و اختیاری نشان دهد.

از طرفی، کلمه «عبد» که به جاده‌های کوبیده شده گفته می‌شود، حاکی از فروافتادگی و فروتنی مؤمن است که باید هر پیش‌آمدی را در راه خدا تحمل کند و با غلتک بلایا، کوبیده شود تا سفت و سخت گردد.

---

۳. وی می‌گوید: «فإن هذه الرسالة تتناول جانبا دقیقا من جوانب الاعجاز القرآنی الذی لا نکاد نجد فیه إلا إشارات عابرة للسابقین مما یجعل لهذه الرسالظ قیمتها التی ترجع الی کونها اول بحث فی هذا الباب یحاول استجلاء اسرار الصیغ فی اغلب القوالب القرآنیة المعجزة و نستطیع ان ندرک مدی اهمیة هذا البحث إذا ما عرفنا أن اشارات السابقین فی هذا الباب قد ترکزت فی اغلبها حول التفریق بین دلالة الاسم و الفعل علی العموم دون تتبع الدلالات الفنیة الدقیقة ...». (الاعجاز الصرفی فی القرآن الکریم، دراسة نظریة تطبیقیة، التوظیف البلاغی لصیغة الکلمة، ص ۵؛ الدکتور عبدالحمید احمد یوسف هنداوی، المکتبة العصریة بیروت، ۲۰۰۱ م ـ ط ۱)

از سخن وی درمی‌یابیم، بحث تخصصی و انفرادی در علوم ادبی، موجب رشد و ارتقای آن علم و مایه کشف حقایق بیشتری درباره مباحث آن خواهد شد.

مقاله

حجت‌الاسلام ابوالحسن بیاتی

سیستم زبان‌شناسی[1]

اشاره:

طلبه‌ای که به دنبال «فهم قرآن» برای «اسلام‌شناس شدن»، به عرصه زبان‌آموزی پا می‌گذارد، باید مهارت الگوریتمیِ کشف مراد از یک پیام و ارائه مؤثر آن به مخاطبان را به دست آورد، اما در وضع موجود طلبه‌ای که چند سال را در تحصیل زبان و ادبیات عرب سپری می‌کند، انبانی پر از اصطلاحات و قواعد زبانی می‌شود، بدون آنکه چنین مهارت الگوریتمیِ را به دست بیاورد.

منشأ این مشکل، عدم کلان‌نگری و جامع‌نگری به مقوله زبان است. اگر مقوله زبان را با نگاه سیستمی تحلیل کنیم، آن‌گاه تمام مباحث مطرح در حوزه‌های زبانی، جایگاه خود را در «سیستم زبان» می‌یابد و ارتباطات میان آنها آشکار می‌شود. در آن صورت به راحتی می‌توان نگاهی فرآیندی و قدم به قدم به زبان داشت و الگوریتم «کشف محتوای یک پیام» و «انتقال مؤثر یک پیام» را استخراج کرد.

درآمد

انسان همتِ خود را بر اهداف اولویت‌دار متمرکز می‌کند و طبعاً تمایل به صرف حداقل نیرو برای ابزارسازی و مقدمه‌چینی برای رسیدن به هدف را دارد. «زبان»، ماهیت ابزاری دارد و به همین دلیل، محصلان ادبیات و زبان، وقتی احساس دست‌یابی به مفهوم و منظور مؤلفان و متکلمان را می‌نمایند، ناخودآگاه تلاش زبان‌آموزی خود را به ثمر نشسته میبینند و از صرف وقت و توجه بیشتر، منصرف می‌شوند، غافل از اینکه زبان و استخدام الفاظ و جملات و سیاق‌ها و سبک‌ها، تابع افق فکری گوینده و سطح معلومات و هدف مورد نظر اوست. بنابراین، هرچه گوینده دارای ادراکات عالی‌تر و پیچیده‌تر و مهارت‌های نیرومندتر برای به کارگیری الفاظ باشد و هرچه هدف او از القای کلام، ظریف‌تر و دقیق‌تر و فارغ‌تر از زمان و مکان باشد، با توجهی عادی نمی‌توان به مقصود او پی برد، بلکه نیازمند تحلیل‌ها و تجربه‌های زبانی گسترده‌تر و دارای ضریب دقت بالاتر است.

زبان قرآن، اعجاز است؛ یعنی بالاترین حد امکان در استخدام قالب‌ها و لغات و حداکثر ظرفیت معنایی را دارد. از این رو، نمی‌توان با ادبیات مربوط به سطح عموم، به منظور قرآن پی برد.

زبان قرآن حتی از ادبیات عمومی عصر نزول نیز که در سطح اعلای بلاغت قرار داشت، برتر بود. بر همین اساس، آب‌دیدگان و زبدگان عرصه ادب را خاضع کرد.

فهم مقصود و درک مطلب از متن، غرض اصلی از زبان‌آموزی است، اما کدام متن؟ متن مجلات و روزنامه‌ها و خبرهای رسانه‌های ارتباط جمعی یا متن رمان‌ها و داستان‌های کوتاه و بلند یا متن کتاب‌های علمی و تحقیقی؟

زبان‌آموزی در دنیا، به دو سطح عمومی و تخصصی تقسیم می‌شود. این تقسیم، جز تفاوت سطح متون و زمینه‌ها در القای مطلب، جهتی ندارد. با این حال، طالب علوم و معارف اسلام که مصدر و ملجا و منتهای معارفشان به قرآن بازمی‌گردد و افق قرآن را برتر از عقول و علوم تمام بشر می‌دانند و معتقدند که این اعماق و بطون در الفاظ و عبارات قرآن مندمج و مندرج است و از دریچه ظاهر به سرنخ‌های باطن می‌توان دست یافت، چگونه به زبانی مختصر و غیرتخصصی در زمینه بلاغت قرآنی رضایت می‌دهند؟ عجیب‌تر اینکه در همان برنامه مختصر نیز تعجیل و اهمال را به داعی ارتقا، هر چه زودتر به سطوح به اصطلاح اصلی‌تر، جایز می‌شمرند؟

طلبه، قرآن‌شناس است و قرآن‌شناسی جز با تسلط بر ادب قرآنی و احاطه به زبان قرآن، جز با زبان‌آموزی تخصصی، ممکن نخواهد بود و تنازل از فهم قرآن و درک مطلب قرآنی، برای عموم طلاب، التزام به هدم حوزه و انتقال علم به آکادمی‌های استعماری است.[2]

طرح مسئله

مقدمات

– رسالت طلبه، «اسلام شناسی» است؛

– بیانیه مأموریت اسلام هم «قرآن» است؛

– پیام قرآن از طریق نظام زبانی به ما منتقل شده است. از این رو، باید با شناخت دقیق این نظام و مهندسی معکوس۳ آن، به مراد متکلم پی ببریم؛

– زبان قرآن، اعجاز است؛ یعنی بالاترین حد امکان در استخدام قابلیت‌های نظام زبانی. بنابراین، با ادبیات مربوط به سطح عموم نمی‌توان به مراد آن پی برد و باید ادبیات تخصصی آن را فرا گرفت؛

برای دست‌یابی به «اسلام شناسی»، باید به فهم قرآن دست یافت که این امر تنها با تسلط بر ادبیات تخصصی آن، امکان‌پذیر است.

وضعیت مطلوب

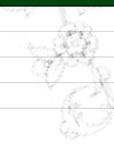
هر کدام از علوم زبانی باید بخشی از الگوریتم «کشف صحیح مراد از یک پیام» + «انتقال مؤثّر یک پیام» را ترسیم کنند.

کسی که دوره زبان‌آموزی را پشت سر می‌گذارد، باید بتواند مراد از یک پیام را بر اساس مراحل قدم به قدمی کشف کند که در علوم زبانی آموخته است. همچنین در مقام ارائه محتوای دین، مهارت برقراری ارتباط مؤثر با مخاطبان در سطوح مختلف را بر اساس قواعد زبانی یافته باشد.

وضعیت موجود

در فضای فعلی، حوزه‌ها با این مشکلات روبه‌رو هستند:

زبان را مقوله‌ای اعتباری می‌پندارند که دست‌سازِ عده‌ای از دانشمندان است. از این رو، به ظرایف و دقایق زَبانی توجه





زبان قرآن، اعجاز اســـت؛ یعنی بالاترین حد امکان در اســـتخدام قالب‌ها و لغات و حداکثر ظرفیت معنایی را دارد. از این رو، نمی‌توان با ادبیات مربوط به سطح عموم، به منظور قرآن پی برد.



نمی‌کننـد و بـا گفتـن «الأمـرُ فی التأنیـثِ و التذکیرِ سَـهْلةٌ»، بـه راحتی از کنـار دقت‌ها و ظرافت‌هـای کلام می‌گذرنـد.

مباحث زیربنایی زبـان همچون بلاغت، فقـه اللغه، اشـتقاق و نظایر آن، بـه دلیل احتیاج بـه تأمـل و تعمـل فـراوان، بـه کنار گذاشـته و عطایش به لقایـش بخشـیده و از همه آنها به مسـمّا، بسنده شـده است.

همـان مقـدار از مباحث مربـوط به زبـان که در برنامه آموزشـی گنجانده شـده اسـت، به صـورت ناقـص و جـدا از هـم فراگرفتـه می‌شـود، بـدون آنکـه ارتبـاط آنهـا بـا یکدیگر و نقـش هـر یـک در دسـت‌یابی بـه مـراد متکلـم تبییـن شـود و مـوارد دیگری کـه بیانش اطنـاب مُمِل اسـت.

طلبـه‌ای کـه چند سـال را بـرای تحصیل زبـان و ادبیات عرب سـپری می‌کنـد، در نهایت و در صـورت جدیـت در مراحـل تحصیـل، بـه انبانـی پـر از اصطلاحـات و قواعـد زبانـی می‌مانـد، بـدون آنکـه آنهـا را تسـبیح‌وار در نخـی گـرد آورده و ترتیب به کارگیـری آنها را ملکـه ذهن خـود کرده باشـد.

مسئله

چگونـه می‌توانیـم آموزه‌هـای زبانـی پراکنـده و جـدا از هـم را بـه گونـه‌ای سـازمان‌دهی کنیـم کـه همچـون دانه‌های تسـبیح کنـار هم قـرار بگیرند و مراحل «کشـف مـراد یک پیـام» + «انتقـال مؤثـر یـک پیـام» را بـه صـورت قدم به قـدم، ترسـیم کنند؟

ضرورت حل مسئله

نداشـتن مهـارت کافـی بیشـتر طـلاب علـوم دینـی در تحلیـل دقیـق متـون (در سـطح بلاغـی) قـرآن و روایـات، اختلالی جدی اسـت کـه امروزه اثبـات آن، حتی بـه آمارگیری هـم نیـاز نـدارد! ترجمه‌هـا و تحلیل‌هایـی کـه بـرای متـون دینـی ارائـه می‌شـود ـ کـه تجلـی‌گاه میـزان مهـارت زبانـی طلاب اسـت ـ غالباً در سـطح صرفی ـ لغوی اسـت و در مـوارد دقیق‌تـر در سـطح تحلیل‌هـای نحـوی دیـده می‌شـود.

تحلیل‌هـا و ترجمه‌هـای بلاغـی از جملـه مـواردی اسـت که به نـدرت در ایـن فضا یافت می‌شـود کـه در زمینـه مهـارت زبان‌آموزی طـلاب، اختـلال بزرگی به شـمار می‌آید.

حل مسئله

آسیب‌شناسی وضع موجود برای کشف منشأ پیدایش مشکل

اعتبـاری و بی‌اهمیـت دانسـتن قواعـد و تعلیل‌های زبانـی و نپرداختن بـه برخی فضاهای زیربنایـی زبـان و دیگـر اختلالاتـی کـه در مسیر زبان‌آموزی حـوزه وجـود دارد، می‌تواند ناشـی از نداشـتن نگاهـی همـه جانبـه به زبان باشـد؛ چرا که وقتـی فضاهـای گوناگون زبانـی را جزیره‌هـای پراکنـده بـه شـمار بیاوریـم، بسـیاری از تعلیل‌هـا و قواعـد زبانـی، بی‌معنـا جلـوه می‌کننـد. همچنیـن پرداختـن به برخـی فضاهـای زیربنایی، ضـرورت خود را نشـان نخواهند داد.

افـزون بـر اینکـه، نداشـتن نـگاه «فرآینـدی» و «قدم به قدمـی» به زبان، مهارت کشـف و انتقـال درسـت را در طلبـه ایجـاد نمی‌کنـد؛ زیـرا داشـتن چنیـن نگاهی نیز مسـبوق به کلان‌نگـری و جامع‌نگری نسـبت بـه مقوله زبان اسـت.

فرضیه حل مسئله

اگـر مقولـه زبـان را با نـگاه سیسـتمی تحلیل کنیـم، آن‌گاه مباحث مطـرح در حوزه‌های زبانـی، جایـگاه خود را در «سیسـتم زبان» می‌یابند و ارتباطات میان آنها آشـکار می‌شـود. در آن صـورت بـه راحتـی می‌تـوان نگاهـی فرآینـدی و قـدم بـه قـدم بـه زبان داشـت و الگوریتـم «کشـف محتـوای یک پیـام» و «انتقال مؤثر یـک پیام» را اسـتخراج کرد. البته در ایـن نوشـتار، تنهـا سـطح کلان سیسـتم زبان بررسـی شـده اسـت و لایه‌ها و سـطوح پایین‌تـر مطرح نشـده‌اند.

الگوسازی برای حل مسئله

مفاهیم بحث

الف) تعریف سیستم

سیسـتم۴ (= شـبکه، نظـام) مجموعـه‌ای از عناصر اسـت که بـرای تحقق یـک هدف، با یکدیگـر ارتبـاط برقـرار می‌کنـد و کلیـت جدیـدی را پدید می‌آورنـد. برخـی از نمونه‌های سیسـتم عبارتنـد از: ملکول‌هـا؛ سـلول‌ها؛ نباتـات؛ حیوانـات؛ انسـان‌ها؛ جوامع؛ ماشـین‌ها و دیگـر نظام‌هـای مکانیکـی؛ منظومه‌هـای کیهانـی؛ نظام‌هـای اجتماعـی، سیاسـی، اقتصـادی و فرهنگـی؛ سیسـتم اطلاعـات؛ کامپیوتر؛ نظام‌هـای تولیدی، آموزشـی، تأمین اجتماعـی، خدمـات درمانـی، ارتباط جمعـی؛ حسـابداری، بایگانی؛ نظام حقوق و دسـتمزد، بازنشسـتگی، ارزش‌یابـی کارکنـان کنتـرل؛ خطی کـه با آن می‌نویسـیم، زبانی کـه با آن تکلـم می‌کنیـم و... .

ب) ویژگی‌های سیستم

۱. وجود هدف

۲. روابط متقابل بین اجزا

اگـر چنـد عنصـر در کنـار هـم، با یکدیگـر تعامل نداشـته باشـند، یـک «مجموعـه»۵ را تشـکیل می‌دهنـد، نـه یـک «سیسـتم» را. در واقع، شـاخصه مهم یک سیسـتم، تعامل و ارتبـاط اسـت و ویژگی‌هـای اصلـی سیسـتم از تعامـل اجزا به دسـت مـی آید، نـه از رفتار مسـتقل اجـزا. بـرای نمونـه، اگـر قطعـات خودرویـی را بـه صـورت جـدا، در مکانـی کنار یکدیگـر قـرار دهیـم، خودرو شـکل نخواهنـد گرفت.

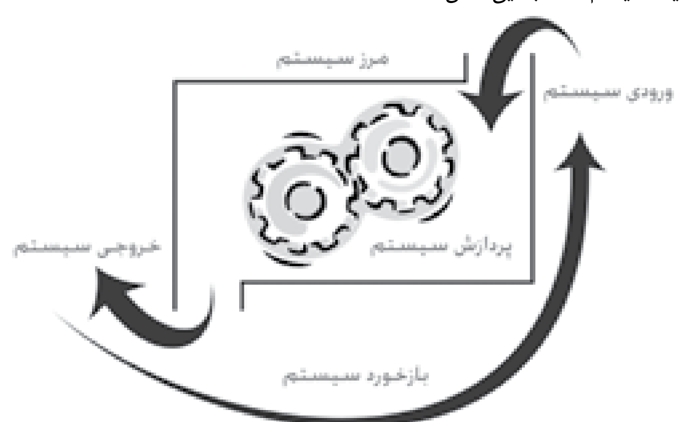
۳. ایجاد کلیت جدید

هـر سیسـتم، ویژگی‌هایـی دارد کـه در هیـچ یـک از اجـزا بـه طور مسـتقل وجود نـدارد. بنابرایـن، وقتـی سیسـتم به اجزای مسـتقلی تقسـیم شـود، برخـی از آثار خود را از دسـت می‌دهـد. بـرای نمونه، انسـان به عنـوان یک سیسـتم می‌تواند بخواند و بنویسـد، در حالی کـه هیـچ یـک از اجـزای بدن بـه تنهایی قادر بـه این کار نیسـتند.

هـر جـزء سیسـتم، در ضمـن سیسـتم آثـاری پیـدا می‌کند کـه اگر از سیسـتم جدا شـود، آنهـا را از دسـت می‌دهـد. برای نمونه، چشـم به عنوان جزئی از سیسـتم بدن انسـان، اگر از بـدن جـدا باشـد نمی‌توانـد کار بینایی را انجـام دهد.

ج) عناصر سیستم

یک سیستم ساده، به این شکل است:





هر سیستمی دارای مؤلفه‌هایی است:
۱. ورودی سیستم
۲. پردازش سیستم
۱-۲. متغیّرهای سیستم
۲-۲. روابط بین متغیّرها
۳-۲. جریان سیستم
۳. هدف سیستم، خروجی سیستم
۴. بازخورد سیستم
۵. مرز سیستم، محیط سیستم

۱. ورودی سیستم (**Input**)
ورودی سیستم عبارت است از کلیه آنچه به نحوی وارد سیستم می‌شود و تحرک و فعالیت سیستم را برای رسیدن به هدف سبب می‌گردد. برای نمونه، در سیستم ماشین لباس‌شویی، ورودی سیستم عبارت است از: لباس کثیف، پودر، آب و برق که درون این سیستم قرار می‌گیرند تا با انجام عملیات شست‌وشو به هدف مورد نظر که لباس تمیز است، دست یابند.

۲. پردازش سیستم (**Processing**)
به کاری که روی ورودی‌های سیستم انجام می‌شود تا هدف مطلوب حاصل شود، پردازش سیستم می‌گویند. برای نمونه، مخلوط شدن آب و پودر و چرخیدن محفظه ماشین لباس‌شویی به وسیله نیروی برق، پردازشی است که روی لباس کثیف انجام می‌شود.

نکته
پردازش یک سیستم ممکن است به وسیله چند خُرده سیستم انجام شود که هر کدام از آن خُرده سیستم‌ها باید جداگانه، تحلیل و بررسی شوند. از خُرده سیستم‌ها با تعبیر «سیستم‌های فرعی» نیز یاد می‌شود.

۱-۲. متغیّرهای سیستم
متغیّرها، عوامل اثرگذار و اثرپذیر در مجموعه سیستم هستند (آنچه قابلیت تغییر دادن یا تغییرپذیری دارد و با تغییر یافتن آن، تغییراتی در وضعیت موضوع مورد نظر به وجود خواهد آمد و پردازش سیستم انجام خواهد شد).

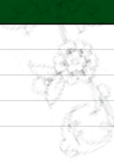
۲-۲. روابط بین متغیّرها
رابطه بین متغیّرهای یک سیستم، رابطه‌ای تضاعفی است.
اثری که اجزای یک سیستم از خود نشان می‌دهد، از همان اجزاء در بیرون سیستم پدیدار نخواهد شد که نشان‌دهنده این است که سیستم، حاصلِ جمعِ بُرداری اجزاست، نه حاصلِ جمعِ جبری اجزا.

۳-۲. جریان سیستم
چگونگی مرتبط شدن عناصر سیستم (ترتیب عناصر، نحوه ارتباط هر عنصر با دیگری) برای رسیدن به هدف را جریان سیستم گویند.
به دلیل آنکه ترتیب عناصر و نحوه ارتباط آنها حالت‌های مختلفی می‌تواند داشته باشد، در هر سیستم با جریان‌های مختلفی روبه‌رو هستیم که انتخاب جریان بهینه (بهینه = هزینه کمتر + منفعت بیشتر) دست‌یابی به هدف را تسریع می‌بخشد.

۳. هدف سیستم، خروجی سیستم
همواره در هر سیستمی با دو نقطه هدف و خروجی روبه‌رو هستیم.
هدف سیستم، دورنمای آرمانی سیستم است که جهتِ حرکت سیستم به سمت آن بوده است. (هدف سیستمِ همان علت غایی است).
خروجی سیستم (**Output**)، واقعیتی است که در انتهای سیستم با آن روبه‌رو می‌شویم که در خوش‌بینانه‌ترین حالت بر هدف سیستم منطبق خواهد بود و در غالب۶ موارد، بین خروجی و هدف، اختلافی فازی وجود خواهد داشت که به معنای نداشتن دسترسی کامل۷ به هدفِ از پیش تعیین شده است.

۴. بازخورد سیستم (**Feedback**)
بازخورد سیستم، فرآیندی دورانی است که در آن، دوباره خروجی سیستم به سیستم وارد، و با هدف سیستم، مقایسه می‌شود و در صورتی که با هدف مطلوب سیستم فاصله داشته باشد، حد فاصل آن دو، با اعمال دوباره سیستم اصلاح می‌شود.

۵. مرز سیستم، محیط سیستم
محیط سیستم شامل کلیه متغیرهایی است که می‌توانند در وضع سیستم مؤثر باشند یا از سیستم اثر پذیرند.
در برخی سیستم‌ها، میزان ارتباط و آمیختگی محیط و سیستم به اندازه‌ای زیاد است که در نظر گرفتن خط و مرز مشخصی بین آن دو بسیار دشوار است.
به این ترتیب، تفکیک سیستم از محیط آن، امری قراردادی و وسیله‌ای است که به کمک آن، شناخت پدیده‌های پیچیده جهان را در حوزه توانایی ذهنی خود قرار می‌دهیم.
تعیین دقیق مرز سیستم یا همان محیط سیستم، موجب تفکیک عوامل خارج از سیستم و عوامل داخلی آن می‌شود که جامعیت و مانعیت سیستم را تضمین می‌کند.





شأن تفکر اسلامی، شأن رهبری است و باید در جایگاه رهبری قرار بگیرد. اگر این مورد را به عنوان مأموریت برای حوزه تعریف کنیم، بر این اساس باید طلبه‌ها را تربیت کنیم.



د) تحلیل سیستم
تحلیل سیستم یعنی بررسی یک سیستم با هدف حل نارسایی و مشکل یا با هدف ارتقای وضعیت و رساندن به موقعیت بهتر. در تحلیل سیستمی به دنبال تجزیه سیستم به عوامل تشکیل‌دهنده آن و روابط بین آنها و بررسی میزان فعل و انفعال بین اجزا و دست‌یابی به میزان موفقیت این تعاملات در تأمین هدف سیستم هستیم.

زبان

الف) تعریف زبان
در توصیف زبان عبارات گوناگونی در منابع تخصصی آمده است که به برخی از آنها اشاره می‌کنیم تا زاویه و افق دید دانشمندان این فن نسبت به زبان را به دست آوریم:

■ زبان نظامی از رمزهای آوایی است و ارزش هر رمزی به قراردادی است که در میان افرادی که با آن سر و کار دارند، استوار است.۸

■ زبان ابزار ارتباط (ارتباط غیرمستقیم میان دستگاه عصبی گوینده و شنونده) و انتقال اندیشه بین گوینده و شنونده است.۹

■ عموماً زبان‌شناسان، زبان را به صورت مجموعه پیچیده‌ای از نظام‌های مجرد و ذهنی تعریف می کنند که جزء توانش‌های مغز انسان به شمار می رود و برای ایجاد ارتباط بین افراد بشر به کار می‌آید. بنا بر این تعریف، زبان پدیده‌ای مجرد و غیرمادی است.۱۰

■ زبان یکی از وسایل ارتباط میان افراد بشر است که بر اساس آن تجربه آدمی در هر جماعتی به گونه‌ای دیگر تجزیه می‌شود و به واحدهایی دارای محتوای معنایی و صورتی صوتی به نام تکواژ در می‌آید. در این صورت نیز بار دیگر به واحدهایی مجزا و متوالی به نام واج تجزیه می‌شود که تعداد آنها در هر زبانی معین است و ماهیت و روابط متقابل آنها هم در هر زبانی با زبان دیگر تفاوت دارد.۱۱

■ تجربه‌گرایان زبان را به رفتارهای عینی هر گوینده و شنونده واقعی اطلاق می‌کنند، در حالی که چامسکی زبان را نوعی واقعیت ذهنی به شمار می‌آورد. به این ترتیب، کاربرد اصطلاح زبان در دو مفهوم عینی و ذهنی باعث ابهام می شود و چامسکی برای رفع این ابهام در نخستین آثار خود توانش (مجموعه‌ای از دانش‌های تشکیل‌دهنده حالت ذهنی پایدار در سخنگویان) را از کنش (پدیده‌ای بسیار متنوع و حاصل کاربرد زبان) جدا می‌کند.۱۲

■ به اعتقاد سوسور، زبان واقعیتی اجتماعی است. این گفته از آن جهت که فراگیری زبان جز با برقراری ارتباط معنایی مستمر میان یک فرد و دیگر افراد جامعه زبانی امکان‌پذیر نیست، مورد تأیید است. زبان چیزی جز ابزاری برای برقراری ارتباط نیست و به عنوان نهادی اجتماعی و نظامی، وابسته به فرهنگ جامعه، از دگرگونی‌های اجتماعی اثر می‌پذیرد.۱۳

■ زبان نباید با قوه ناطقه اشتباه شود. زبان تنها بخشی مشخص و اساسی از قوه ناطقه است. در عین حال، زبان فرآورده‌ای اجتماعی و مجموعه‌ای از قراردادهای ضروری است که جامعه آن را می‌پذیرد تا افراد بتوانند قوه ناطقه را به کار اندازند. زبان به نفسه مجموعه‌ای جامع و نوعی اصل طبقه‌بندی است.۱۴

■ ساپیر زبان را حاکمی مستبد در نظر می‌گرفت که نه تنها تجربه را منعکس می‌سازد، بلکه تعیین‌کننده آن نیز است که تصورات ذهنی و جزئیات جهان را به ما تحمیل می‌کند. ورف که شاگرد او بود، با دیدگاه مشترکی داشت و عنوان می‌ساخت که «زبان صرفاً ابزار بازآفرینی برای تبدیل ایده‌های ذهنی به علائم صوتی نیست، بلکه سازنده ایده‌های ذهنی می‌باشد... . ما طبیعت را در راستای خطوط ترسیم شده زبان مادریمان باز می‌شناسیم».

■ وی همچنین ادعا می کند که ایده‌ها به صورت مستقل به وجود نمی‌آیند، بلکه از طریق دستور زبان به دست می‌آیند.۱۵

■ در تحلیل ویتگنشتاین، زبان مجموعه گزاره‌هاست. اینکه زبان از اصوات یا کلمات تشکیل یافته و خواص فیزیکی صوت یا نشانه مکتوب چیست و آدمی با چه مکانیزمی این نشانه‌ها را تولید می‌کند، برای او اهمیتی ندارد. آنچه ارزش بررسی فلسفی دارد، کارکرد زبان به مثابه یک دستگاه نماد – محور است. از این رو، جنبه نمادین بودن زبان با فلسفه ارتباط می‌یابد. از این نظر است که می‌توان گفت زبان مجموعه‌ای است که اعضای آن را گزاره‌ها تشکیل می‌دهد. بنابراین، نقش نمادین زبان وامدار نمادین بودن گزاره‌هاست.۱۶

■ زبان، آوا و معنی را به طریقی به یکدیگر پیوند می‌دهد. تسلط بر زبان در اصل به معنی توانایی درک گفته‌ها و تولید علایمی با تعبیر معنایی هدفمند است، اما در این توصیف تقریبی تسلط بر زبان، ابهام مهمی به چشم می‌خورد. به همین دلیل، در بررسی زبان باید سعی بر آن داشته باشیم تا انواع عواملی را تفکیک کنیم که در تعامل با توانش زیربنایی، کنش واقعی را می‌سازد.۱۷

■ ما برای زبان ویژگی‌هایی را در نظر می‌گیریم که برای خودمان قابل درک باشد. برای نمونه، معتقدیم زبان باید از تجزیه دوگانه برخوردار باشد؛ یعنی بتوان جمله‌هایش را به تکواژ و تکواژهایش را به واج تجزیه کرد. ما معتقدیم که زبان از ویژگی قشرشکنی برخوردار است؛ یعنی انسان قادر است به کمک زبانش درباره گذشته و حال و آینده سخن بگوید. جالب‌ترین بخش این است که معتقدیم، چون دیگر جانداران، ابزار ایجاد ارتباطشان از این ویژگی‌ها محروم است، پس زبان ندارند.۱۸

■ زبان گو اینکه در اجتماع و از اجتماع آموخته می‌شود، پدیده‌ای صرفاً اجتماعی نیست. به نظر محققان جدید، قسمت بزرگی از ساخت زبان و نیز قسمت عمده‌ای از مکانیسم یادگیری آن از راه تکامل زیستی بشر در طول قرن‌ها به وجود آمده و امروز ذاتی همه انسان‌ها در سراسر جهان شده است.۱۹

■ زبانی که ما به کار می‌بریم، از یک طرف دارای ساختاری داخلی است؛ یعنی شبکه روابطی که اجزای آنها را به هم متصل کرده و از طرف دیگر، دارای معنایی است؛ یعنی ارتباطی که بین صورت زبان و جهان بیرون وجود دارد. درآمیختن این دو باعث آن می‌شود نه به ساختمان زبان به درستی واقف شویم و نه به ارتباطی که زبان با پدیده‌های جهان بیرون دارد، آگاهی کامل یابیم.۲۰

■ تعریف زبان به نحوی که مورد قبول زبان‌شناسان و دیگر دانشمندانی باشد که با زبان و مطالعه آن سر و کار دارند، مقدور نیست. این اشکال از طبیعت خود زبان ناشی می‌شود. زبان پدیده بسیار پیچیده‌ای است که مطالعه آن را نمی‌توان به قلمرو علمی خاصی محدود کرد. زبان جنبه‌های فراوانی دارد. از یک سو، زبان وسیله ارتباط بین افراد جامعه است. به بیان دیگر، زبان مهم‌ترین نهاد اجتماعی است. از سوی دیگر، زبان وسیله بیان افکار و احساسات ماست.۲۱

با این توصیفات، به این مطالب می‌رسیم:
– زبان دارای ساختار و نظام است.
– زبان، ابزار ارتباطات و انتقال پیام است.
– زبان به معنای عام خود، شامل هر نوع انتقال پیام می‌شود.

بنابراین، زبان سیستمی است که از آن به عنوان ابزاری برای ارتباطات و انتقال پیام استفاده می‌شود. بر همین اساس، شاید بتوان گفت: «زبان، سیستم انتقال پیام است»، خواه این انتقال پیام با گفتار باشد و خواه با نوشتار یا اشاره یا ...، و خواه



اگـر مقوله زبـان را بـا نگاه سیســتمی تحلیل کنیم، آن‌گاه مباحــث مطــرح در حوزه‌های زبانــی، جایــگاه خــود را در «سیســتم زبــان» می‌یابند و ارتباطــات میان آنها آشــکار می‌شــود. در آن صــورت به راحتی می‌توان نگاهی فرآیندی و قدم به قدم به زبان داشــت و الگوریتم «کشــف محتوای یک پیام» و «انتقال مؤثر یک پیام» را استخراج کرد.
هــدف سیســتم زبــان، ایجاد واکنش در مخاطب است.



در بیـن انسـان‌ها باشـد یـا در میـان دیگر موجـودات و... . لحـاظ کـردن این گسـتره از معنا برای «زبـان»، مبتنی بر قاعـده «وضـع الفـاظ بـرای معانی عامـه» اسـت.۲۲ زبان بـرای معنـای عامی وضع شـده کـه همان «انتقـال پیام» اسـت و شـاهد بر آن این اسـت که در تمام اعصار و قرون گذشـته و حـال و در تمـام ملـل و اقـوام، به ابـزار ارتباطی آنهـا، «زبـان» اطلاق می‌شـود، بدون آنکه احسـاس مجاز بـودن در کار باشـد. حتـی در مباحـث الکترونیـک، تبـادل داده‌هـا را نیـز زبـان می‌نامنـد و از آن بـه زبـان رایانـه یاد می‌کننـد که شـامل انـواع زبان‌هـای مختلف می‌شـود. همچنیـن وقتـی دربـاره حضـرت سـلیمان می‌گوینـد کـه زبـان حیوانـات را می‌دانسـت، احسـاس مجـاز بـودن نمی‌شـود، بلکـه به قاعـده وضع الفـاظ برای معانی عامه بازمی‌گـردد.

ب) محدوده این نوشتار در باب زبان

۱. فرسـتنده و گیرنـده در سیسـتم زبان از پنـج حال خارج نیسـت: انسـان‌ها، حیوان‌ها، گیاهان، جمـادات و مجردات.
– ما در این نوشـتار به بررسـی و تحلیل سیستمی خواهیم پرداخت که فرسـتنده و گیرنده آن انسـان‌ها باشـند، چون خصوصیـت برجسـته این مورد در این اسـت کـه از طریق مفهوم‌سـازی و سـپس مادی‌سازی آن، احساسـات خود را ارسـال و دریافت‌هایشـان را به احسـاس تبدیل می‌کنند.
– در جایـی کـه فرسـتنده پیـام از مجـردات باشـد، بـا دو حالـت مواجـه هسـتیم: گاه مجـردات، پیـام را از طریـق بسـته‌بندی مـادی ارسـال می‌کننـد، ماننـد ایجـاد صـوت در هـوا بـه وسـیله خداوند بـرای تکلم بـا برخـی از انبیا یا ماننـد تجسـم حضـرت جبرائیـل (ع) و سـخن گفتن وی با حضـرت مریـم (ع). این مورد نیز در تحلیل و بررسـی این نوشـتار، وجود قـرار دارد.

همچنیـن مجـردات می‌تواننـد بـدون بسـته‌بندی مـادی پیـام، آن را مسـتقیماً به صورت احسـاس در انسـان ایجاد کننـد؛ ماننـد برخـی نمونه‌هـای وحـی کـه دریافتـی بـه صـورت مسـتقیم بـه وسـیله قلـب نبـی، انجـام می‌گرفته اسـت.
– در جایـی کـه گیرنـده پیـام از مجـردات باشـد، بـه مادی‌سـازی پیـام نیـازی نیسـت و صرفاً با توجـه درونی می‌تـوان احسـاس را منتقـل کـرد.
– مـوارد دیگـر (حیوانـات و گیاهـان و جمـادات) نیازمنـد بررسـی و اثبـات اسـت، کـه چون در راسـتای هـدف این نوشـتار نیسـت، پیگیـری نمی‌شـود.

۲. همچنیـن بـه دلیـل هدفی کـه در این نوشـتار پیگیری می‌شـود، تنهـا بـه دنبـال نشـان دادن عناصـر اصلـی سیسـتم زبان و جایـگاه آنها در سیسـتم و ارتباطات اصلی آنهـا با یکدیگر اسـت. بـه همین دلیـل، از مباحث دیگری کـه دربـاره سیسـتم زبان وجـود دارد، تـا زمانـی و مقالتی دیگـر، صرف‌نظر شـده اسـت.

۳. در ایـن نوشـتار به بررسـی و تحلیل روابـط علوم زبانی پرکاربردتـر و رایج‌تـر پرداختـه و بـه برخـی علـوم زبانـی کم‌کاربـرد، اشـاره نکرده‌ایـم.

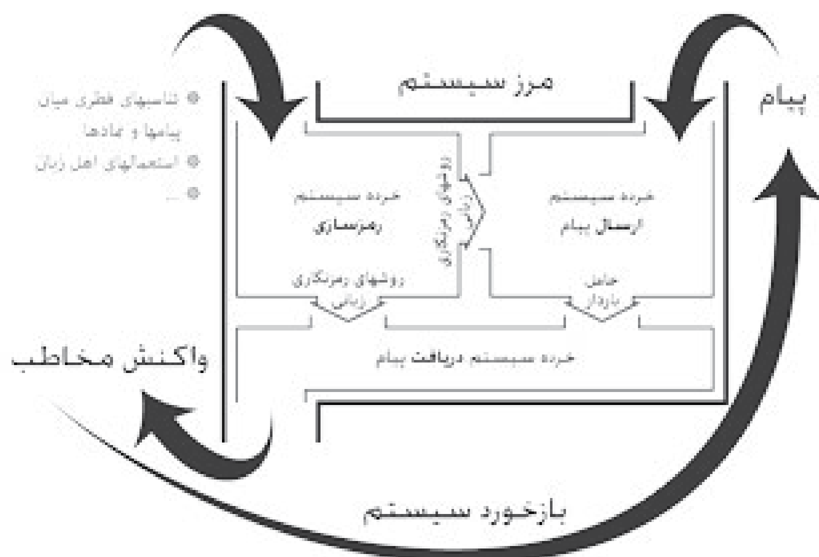
۴. همچنیـن به دلیل کاربرد بیشـتر «زبـان آوایی»، تمرکز مباحـث روی آن قـرار گرفتـه اسـت، گرچـه جایـگاه باقی انـواع زبـان را هم مشـخص کرده‌ایم.

سیستم زبان ۲۳-۲۴
۱. ورودی سیستم زبان
همـواره ورودی سیسـتم زبـان، پیامـی (= مفهـوم) اسـت کـه در بایگانـی ذهـن انسـان ذخیره شـده اسـت و اینک می‌خواهیـم آن را بـه مخاطـب انتقـال بدهیـم. تولیـد این پیـام بـه عهـده سیسـتم زبـان نیسـت و منشـأ یـک پیام ممکـن اسـت چیزهـای مختلفـی باشـد کـه زبان بـه آنها کار نـدارد و فقـط یـک پیـام تولیـد شـده از قبـل، وارد سیسـتم زبـان و با پردازشـی کـه روی آن انجام می‌شـود، بـه خروجـی خاصـی تبدیل خواهد شـد. همواره ایـن پیام، یـک مفهـوم (= علم حصولی) اسـت و همیشـه منشـأ آن بـه حـس بازمی‌گـردد.۲۵

سیسـتم زبـان، ورودی دیگـری هم دارد که برای سـاختن رمزهـای زبانـی (= قواعـد زبانی) از آن اسـتفاده می‌شـود. ایـن ورودی شـامل تناسـب‌های فطری۲۶ میـان پیام‌ها و نمادهـا، اسـتعمال‌های اهـل زبان و نظایر آن اسـت.

۲. پردازش سیستم زبان
۱-۲. متغیّرهای سیستم زبان
سیسـتم‌هایی کـه تمـام عناصـر آن را مفاهیـم تشـکیل داده باشـند، سیسـتم‌های مجـرد هسـتند، مانند فلسـفه و ریاضیـات. در مقابـل، سیسـتم‌هایی که حداقـل دو عنصر آنهـا از اشـیای مادی باشـند، سیسـتم‌های مجسـم نامیده می‌شـوند.
عناصـر و متغیّرهـای سیسـتم‌های مجـرد بـا تعریـف، و ارتبـاط میـان عناصـر بـا قضایـا پدیـد می‌آینـد. اگـر زبان را در همـان معنـای عامـی کـه پیـش از ایـن گفتـه شـد، در نظر بگیریـم، جـزو سیسـتم‌های مجسـم، طبقه‌بندی خواهـد شـد؛ چرا که برخـی عناصر و متغیرهـای آن مادی هسـتند، ماننـد «صـوت» در تولید گفتـار، «حسـگرهای شـنیداری» در گیرنـده پیام، «اعضای بـدن» در زبان بدن و... .

۲-۲. روابط بین متغیّرها در سیستم زبان
برقـراری ارتبـاط بیـن متغیرهـا را سـه خـرده سیسـتم به عهـده دارند:
خرده سیستم رمزسازی
خرده سیستم ارسال پیام
خرده سیستم دریافت پیام





۳-۲. جریان سیستم زبان
جریانی که بر سیستم زبان حاکم است، «انتقال پیام از طریق رمزنگاری» است.

۳. هدف سیستم زبان، خروجی سیستم زبان
هدف سیستم زبان، ایجاد یک واکنش در مخاطب است.
خروجی سیستم زبان، واکنشی است که بر اثر فرآیند انتقال پیام حاصل شده است.

۴. بازخورد سیستم زبان
حد فاصل واکنش موجود (= خروجی سیستم) با واکنشی که مطلوب بوده است (= هدف سیستم)، بازخورد سیستم زبان است، که نشان‌دهنده میزان موفقیت فرستنده پیام در به کار بردن سیستم زبان است و اعمال دوباره سیستم برای پوشش آن فاصله را توصیه می‌کند.

۵. مرز و محیط سیستم زبان
برخی گفته‌اند در زبان، با قبل از صدور صوت کاری نداریم، در حالی که این سخن، بیشتر علوم زبانی را از مرز سیستم زبان خارج می‌کند؛ چرا که پیش از صدور صوت و برای تبدیل مفهوم به رمزهای صوتی به آنها نیاز داریم.
آنچه به نظر می‌رسد، این است که مرز سیستم زبان، از یک سو، تحویل گرفتن یک مفهوم است که آن را برای انتقال نمادین، آماده‌سازی می‌کند، و از سوی دیگر، واکنشی که مخاطب نشان می‌دهد، انتهای سیستم زبان را ترسیم می‌کند.

***
پیش از این گفتیم که پردازش سیستم زبان در ضمن سه خُرده‌سیستم انجام می‌شود که در ادامه به تشریح آنها می‌پردازیم:

خرده‌سیستم رمزسازی

۱. ورودی سیستم رمزسازی
ورودی این سیستم فرعی، اطلاعات اولیه‌ای است که در عملیات رمزسازی به کار می‌روند، مانند تناسب‌های فطری میان پیام‌ها و نمادها، استعمال‌های اهل زبان و... .

۲. پردازش سیستم رمزسازی
پردازشی که در این سیستم فرعی صورت می‌گیرد، رمزسازی است که شامل شناسایی و تولید رمزهای زبانی و عرضه آن به مصرف‌کننده است.
پردازش سیستم رمزسازی در انواع مختلفی صورت می‌پذیرد که از این عناصر متشکل شده است:
– ورودی سیستم: پیام (مفهوم، معنا، علم حصولی)
– پردازش سیستم: اعمال پروتکل‌های ۲۷ سیستم رمزسازی، بر روی ورودی سیستم
– خروجی سیستم: رمزهای زبانی

انواع سیستم‌های رمزنگاری
– سیستم زبان آوایی: در این سیستم، برای انتقال پیام از اصوات قراردادی استفاده می‌شود. زبان‌های آوایی بر اساس مشابهت‌هایشان در خانواده‌های زبانی طبق‌بندی می‌شوند. برای نمونه، زبان عربی در خانواده زبان‌های سامی و زبان فارسی در خانواده زبان‌های هند و اروپایی قرار می‌گیرند.
– سیستم زبان نوشتاری
–– خط صورت‌نگار: در این سیستم، برای اظهار یک مطلب، صورت آن را می‌کشیدند. برای نمونه، برای نوشتن نام حیوانی، شکل آن را ترسیم می‌کردند.
–– خط مفهوم‌نگار: در این سیستم، برای اظهار مفاهیم، علائمی قراردادی وضع شدند. برای نمونه، نقش «دو پا» نشان راه رفتن و «چشم اشک‌آلود»، نشان اندوهگینی بود.
–– خط آوا نگار: در این سیستم، در ازای انواع آواها و اصواتی که از دهان خارج می‌شود، علائمی را وضع کردند که انواع مختلفی دارد.
– سیستم زبان اشاره‌ای: در این سیستم، به جای انتقال معنا از طریق الگوهای صوتی یا نوشتاری، از الگوهای علائم دیداری (ترکیب هم‌زمان شکل، جهت و حرکت دستان، بازوها یا بدن و حالات صورت) استفاده می‌شود.
– سیستم زبان علائم؛ مانند زبان علائم راهنمایی و رانندگی.
بر اساس نیاز این نوشتار، در ادامه به تحلیل سیستم رمزنگاری آوایی می‌پردازیم:

سیستم رمزنگاری آوایی
حامل پیام در سیستم آوایی، صوت (بازدَم) است که در سیستم ارسال و بر اساس پروتکل‌هایی باردار می‌شود که سیستم فرعی، رمزسازی تعیین می‌کند.
پروتکل‌هایی که رمزنگاری سیستم آوایی را ارائه می‌کنند، به چند دسته تقسیم می‌شوند که عبارتند از:
– پروتکل‌های تعیین‌کننده ماده رمزها
– آواسازی: پروتکل این بخش در علم آواشناسی تولید می‌شود.
– نمادسازی: پروتکل این بخش در علم واج‌شناسی (اشتقاق) تولید می‌شود.
– پروتکل‌های تعیین‌کننده صورت رمزها
– صورت مفرد (پاره گفتار): پروتکل این بخش در علم واژه‌شناسی (صرف) تولید می‌شود.
– صورت مرکب (جمله): پروتکل این بخش در علم ساختارشناسی (نحو) تولید می‌شود.

جدول زیر بیانگر شمای کلی پروتکل‌های یاد شده است:

خُرده‌سیستم‌های رمزنگاری آوایی	ورودی سیستم	جریان سیستم	خروجی سیستم
آواشناسی	بازدَم	تولید آواها	حروف مبانی و حرکات
واج‌شناسی(اشتقاق)	حروف مبانی	تولید لغات یا ریشه‌ها	لغات پایه یا ریشه‌ها
واژه‌شناسی (صرف)	لغات پایه یا ریشه‌ها	قالب زدن به لغات یا ریشه‌ها (تولید وزن‌ها)	وزن‌های مختلف
ساختارشناسی (نحو)	انواع کلمه	قالب زدن به کلمات (تولید جملات)	جمله

۳. خروجی سیستم رمزسازی
خروجی این سیستم فرعی، «روش‌های رمزنگاری زبانی» است.

خرده سیستم ارسال پیام

۱. ورودی سیستم ارسال
ورودی سیستم ارسال پیام، همان ورودی اصل سیستم زبان است که عبارت از یک مفهوم (= علم حصولی) بود. این مفهوم، مادی نیست و برای اینکه بتوان آن را به مخاطب منتقل کرد، باید به گونه‌ای آن را مادی و محسوس کنیم.

۲. پردازش سیستم ارسال
مراحل پردازش سیستم ارسال به این ترتیب است:
الف) بررسی وضعیت گیرنده
برای بررسی وضعیت مخاطب، به «تیپ‌شناسی» مخاطب نیاز داریم که باید از مباحث روان‌شناسی کمک بگیریم. گفتنی است که مباحث مربوط به تیپ‌شناسی در روایات ما نیز قابل پیگیری است و درباره آن، مباحث ارزشمندی وجود دارد.

انتخاب سیستم رمزنگاری کارآمد
بر اساس نوع شخصیت و حالات مخاطب، باید از میان سیستم‌های رمزنگاری پیامی که در اختیار داریم (سیستم آوایی، نوشتاری و...)، بهترین سیستم رمزنگاری را انتخاب کنیم.

انتخاب حامل کارآمد برای انتقال پیام
پس از انتخاب سیستم رمزنگاری مناسب، در صورتی که آن سیستم دارای چند حامل مختلف باشد، باید از بین حامل‌های آن، بهترین حامل برای وضعیت موجود مخاطب را انتخاب کنیم،
یعنی اگر پیامی را در قالب چند نوع جمله مختلف می‌توان منتقل کرد، باید قالبی انتخاب شود که بر مخاطب اثرگذاری بیشتری داشته باشد. این انتخاب‌ها به کمک علم معانی و علم بیان و علم بدیع انجام می‌شود.[۲۸]

تبدیل پیام به رمز متناسب با حاملِ انتخاب شده
پس از آنکه سیستم رمزنگاری و حامل مناسب انتخاب شد، باید بر اساس پروتکل‌های رمزنگاری آن سیستم، پیام را به رمز تبدیل کنیم تا بتواند از طریق حامل انتقال پیدا کند. این کار به صورت ذهنی انجام می‌شود.

هـ) باردار کردن حامل پیام
پس از انتخاب حامل کارآمد برای انتقال پیام، باید بر اساس جدول رمزی که در سیستم رمزنگاری مورد نظر موجود است، حامل باردار از پیام را تولید کنیم. برای نمونه، چگونگی تولید یک حامل باردار از سیستم آوایی، در علم آواشناسی بررسی می‌شود.

۳. خروجی سیستم ارسال
خروجی سیستم فرعی ارسال، حاملِ باردار از پیام است.

خرده سیستم دریافت پیام

۱. ورودی سیستم دریافت
دریافت رمزهای زبانی حامل پیام، به وسیله سیستم عصبی گیرنده.

۲. پردازش سیستم دریافت
الف) بررسی فضای صدور پیام برای دست‌یابی به قرائن و شواهدی که در فهم مراد فرستنده پیام مؤثر است.
بازگشایی رمزها بر اساس قواعدی که در سیستم فرعی رمزسازی به دست آمده است.
ج) کنش پیام بر روی مخاطب

۳. خروجی سیستم دریافت
واکنشی است که بر اثر فرآیند انتقال پیام در مخاطب حاصل می‌شود.

پی‌نوشت‌ها:
۱. این مقاله بُرشی از تحقیقی است که با نام «نگرش سیستمی به زبان» در حال انجام است.
۲. متن «درآمد»، از دست‌نوشته‌های استاد محترم شیخ عبدالحمید واسطی اقتباس شده است.
۳. یعنی بازگشایی رمزهای زبان، که «پیام» از طریق آن رمزها به مخاطب منتقل شده است.
۴. در دائره‌المعارف انکارتا ۲۰۰۹، در تعریف «System» چنین آمده است:
«System, any collection of component elements that work together to perform a task.
همچنین در لغت‌نامه آکسفورد ۲۰۰۱ این گونه آمده است:
System”:

۱. an organized set of ideas or theories or a particular way of doing sth;
۲. a group of things, pieces of equipment, etc. that are connected or work together;
۳. a human or an animal body, or a part of it, when it is being thought of as the organs and processes that make it function.“
۵. Collection.
۶. کلمه «غالباً» بدون پشتوانه استدلالی آورده شده و تنها بیانگر احساس نویسنده از فضای سیستم‌هاست.
۷. عبارت "دسترسی کامل"، به فضای منطق فازی اشاره دارد و اینکه میزان دست‌یابی به هدف سیستم بر اساس طیف هدف تعریف می‌شود.
۸. زبان‌شناسی عربی، دکتر محمود فهمی حجازی، ترجمه دکتر سید حسین سیدی، صص ۱۶ و ۱۹.
۹. همان.
۱۰. آواشناسی، علی محمد حق‌شناس، صص ۱۲ و ۱۳.
۱۱. مبانی زبان‌شناسی و کاربرد آن در زبان فارسی (به نقل از تعریف آندره مارتینه)، ابوالحسن نجفی، صص ۳۳ و ۳۴.
۱۲. از فلسفه به زبان‌شناسی، شیوان چپمن، ترجمه حسین صافی، ص ۲۸۹.
۱۳. گفتارهایی در زبان‌شناسی، کوروش صفوی، صص ۱۱۳ و ۱۱۴.
۱۴. دوره زبان‌شناسی عمومی، فردینان دوسوسور، ترجمه کوروش صفوی، ص ۱۵.
۱۵. درآمدی بر روان‌شناسی زبان، دنی استاینبرگ، ترجمه دکتر ارسلان گلفام، صص ۱۸۰ و ۱۸۱.
۱۶. متافیزیک و فلسفه زبان، حسین واله، ص ۲۲.
۱۷. زبان و ذهن، نوام چامسکی، کوروش صفوی، صص ۱۶۳ و ۱۶۴.
۱۸. آشنایی با نظام‌های نوشتاری، کوروش صفوی، صص ۱۱ و ۱۲.
۱۹. چهار گفتار درباره زبان، محمدرضا باطنی، ص ۱۲.
۲۰. زبان و تفکر، محمدرضا باطنی، ص ۳۰.
۲۱. پیرامون زبان و زبان‌شناسی، محمدرضا باطنی، صص ۹ و ۱۰.
۲۲. به عبارت دیگر، الفاظ برای روح معانی وضع می‌شوند، بدون آنکه خصوصیات یک مصداق از آن، در معنای موضوعٌ له دخالت داشته باشد. برای نمونه، لفظ چراغ برای یک معنای کلی وضع شده و آن عبارت از موجودی نورانی است که در پرتوی خود به مقدار شعاع خود، موجودات تاریک را روشن می‌کند.
در آن زمان چراغ منحصر به یک رشته بود که در ظرف روغنی می‌گذاشتند و سر رشته را آتش می‌زدند و از آن روشنی و دود خارج می‌شد و به این موجود با این کیفیت خاص، چراغ می‌گفتند. سپس چراغ نفتی رایج شد و نفت را در ظرفی سربسته ریخته و فتیله‌ای در آن گذارده و روی فتیله حبابی از شیشه قرار دادند. به این هم چراغ گفتند، بدون مختصر عنایتی در تغییر نام چراغ. گویی همان معنای چراغی که در سابق با روغن بود، همان معنی دقیقاً در این چراغ نفتی حباب‌دار وجود دارد. پس خصوصیت روغن چراغ و دودِ فتیله دخالتی در معنای اسم چراغ نداشته، بلکه همان معنای کلی بوده است که جسمی نورانی و نوربخش باشد و چون این معنای کلی در این دو فرد از ساختمان چراغ تفاوت نداشت، به همان عنایت اولیه‌ای که چراغ را برای آن فرد اول استعمال کردند، به همان عنایت برای فرد دوم نیز استعمال می‌کنند و همچنین چراغ گازی و برقی و... .
۲۳. تحلیل‌ها در محدوده‌ای که پیش از این تعیین شد، انجام خواهد گرفت.
۲۴. در تحلیل‌های این نوشتار، از الگوهای ارتباطی مطرح در علوم ارتباطات استفاده نشده است.
۲۵. برای تبیین نحوه رجوع تمام علوم به حس، به فلسفه مراجعه شود.
۲۶. این مطلب بنا بر این مبناست که دلالت الفاظ بر معانی از دلالت طبعی سرچشمه می‌گیرد. تفصیل این مبنا و اثبات آن، زمان دیگری می‌طلبد.
۲۷. عموماً پروتکل به مجموعه قوانین و مقرراتی گفته می‌شود که برای برقراری ارتباطی خاص، باید رعایت شود.
۲۸. علم معانی و بیان، قالب‌های مختلف ادای معنای واحد را بررسی می‌کنند، با این تفاوت که علم بیان قالب‌هایی را بررسی می‌کند که مبتنی بر تخیل باشند. چه بسا در بازسازی مجدّدی، بتوان مجموع علوم معانی و بیان را ذیل علم معنی‌شناسی، وارد و با ساختاری جدید عرضه کرد.

مقاله

حجت‌الاسلام سعید هلالیان

نگاه درجه دو به ادبیات عرب

اشاره

در این مقاله به چیستی و ضرورت و تعریف لغوی و اصطلاحی ادبیات می پردازیم. پس به دسته بندی اهداف ادبیات عرب و علوم مختلف و زیرمجموعه ادبیات عرب که برای رسیدن به این هدف ها لازم است آن ها را فرابگیریم، همچون زبان شناسی عمومی، صرف، نحو، فن ترجمه و ....می پردازیم.در مورد تعاریف این علوم، مهمترین منابع هریک از این علوم و اهداف حداقلی و تفضیلی یک به یک این علوم، فواید هر یک سخن می گوییم تا افراد ذهنیت کلی نسبت به هریک از این امور داشته باشند.

مقدمه

چیستی و ضرورت بررسی درجه دوم علوم ادبیات عرب

«عربی»، زبان زنده‌ای است که افزون بر پویایی و توانایی ذاتی‌اش، عامل دیگری نیز باعث رواج و گسترش آن شده است. این زبان، از یک‌سو زبان دین اسلام و لغت قرآن کریم و تنها زبان جایز در عبادات توقیفی و زبان تمدن اسلامی و عامل ارتباطی مهمی میان مسلمانان به شمار می‌آید و از سوی دیگر، حامل تراث و گنجینه‌های علم و ادب ملل پیشین مانند یونان، روم، هند و ایران باستان است که در جریان جنبش ترجمه، آنها را جذب و هضم کرده و در سینه‌اش نگاه داشته است. در متون دینی نیز اهمیت بسیاری به زبان عربی داده شده است. در این باره امام صادق (ع) چنین می‌فرمایند: «تَعَلَّمُوا الْعَرَبِيَّهْ فَإِنَّهَا كَلَامُ اللهِ الَّذِی تَكَلَّمَ بِهِ خَلْقَهُ».

فَراگیری زبان عربی برای طلاب اهمیت بسیاری دارد؛ زیرا زبان برای فراگیری هر رشته علمی و آشنایی کافی با زبان منابع آن رشته، ابزاری ضروری است. طالب علوم اسلامی که همواره باید با قرآن و سنّت و متون علمی مرجع که به زبان عربی است، سر و کار داشته باشد، لازم است با این ابزار و کلید ورود به علوم اسلامی، به خوبی آشنا باشد. این نوشتار، به بررسی درجه دوم و تحلیلی «علوم ادبیات عرب»، به عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای لازم برای فهم متون دینی، با توجه به اهداف آموزشی آنها در حوزه می‌پردازد. درباره چیستی «نگرش درجه دوم» و ضرورت‌های پرداختن به آن در تحصیل بهینه و موفق یک دانش، در نوشتار دیگری سخن گفته‌ایم.

الف) دسته‌بندی و تعداد علوم ادبیات عرب

الف ـ ۱) مقدمه: معنای ادب و علم‌الأدب

واژه «ادب» را به فرهنگ، دانش، هنر، حُسن معاشرت و نظایر آن تعریف کرده‌اند. در تعریف ادب به معنای عام، چنین گفته‌اند: «الأدبُ کلّ ریاضةٍ محمودةٍ یتخرّج بها الإنسان فی فضیلةٍ من الفضائل؛ ادب هر تلاش ستوده‌ای است که انسان با آن به فضیلتی از فضایل دست می‌یابد». بنابراین، ادب به معنای گستره آن در عربی، تقریباً معادل فرهنگ و هنر است. در تعریف اصطلاحی «ادبیات» نیز چنین گفته شده است: «و أدبُ لغةِ أیّ أمّةٍ هو ما أودِع نثرها و شعرِها من نتائج عقولِ أبنائها، و أمثلة طبائعهم، و صُوَرِ أخیلتهم، و مبلغ بیانهم، ممّا شأنُه أن یهذّب النفسَ و یُثقّف العقلَ و یقوّمَ اللّسانَ؛ ادبیات هر قوم، نتیجه عقول آنان و نمونه‌های سرشتشان و صورت‌های خیالی و میزان توانایی بیانی ایشان است که در نثر و شعرشان به ودیعه گذاشته شده و می‌تواند نفس را پیراسته و عقل را فرهیخته و زبان را استوار سازد».

«علم‌الأدب» واژه‌ای است که بار معنایی محدودتری دارد که در این باره از زمخشری و جرجانی، چنین نقل شده است: «علمُ الأدب علمٌ یُحترز به عن جمیع أنواع الخطأ فی کلام‌العرب لفظاً وکتابةً؛ علم ادب، دانشی برای پرهیز از هر اشتباهی ـ چه گفتاری یا نوشتاری ـ در زبان عرب است». به طور کلی، علوم ادب، علومی به شمار می‌روند که با رعایت قواعد آنها، آدمی از اشتباه نوشتاری و گفتاری در کلام عرب در امان می‌ماند.

الف ـ ۲) تعداد علوم ادب

میان صاحب‌نظران درباره تعداد علوم ادبیات عرب، اختلاف است. برخی این علوم را به دوازده علم تقسیم می کنند که عبارتند از: نحو، صرف، عروض، قافیه، لغت، قرض، انشا، خط، بیان، معانی، محاضرات و اشتقاق. از زمخشری همین تقسیم‌بندی نیز نقل شده است. برخی، علم بدیع را علمی مستقل دانسته و برخی آن را ذیل علم معانی و بیان قرار داده‌اند. برخی این علوم را هشت و برخی نیز بیشتر دانسته‌اند. بعضی برای ادب، اصول و فروعی قائل شده و گفته‌اند اصول

آن عبارتنـد از: لغـت، صـرف، اشـتقاق، نحـو، معانـی، بیـان، عـروض، قافیـه، و فـروع آن عبارتنـد از: خطّ، قرض‌الشـعر، انشـا، محاضـرات یا همـان تاریخ. بـه هر حـال، مهم‌ترین علوم ادبیـات عـرب، عبارتند از:

مهمترین علوم ادبیات عرب						
لغت و فروع آن مانند: فقه اللغه، فروق اللغه، اشتقاق	صرف	نحو	انشاء (انشاء النثر)	معاریض الشعر	خطابه	تاریخ ادب
بلاغت و دانش‌های بلاغی: معانی، بیان، بدیع	عروض	قافیه	قرض الشعر	نقد شعر و نثر	خط و املاء (رسم‌الخط)	اصول نحو

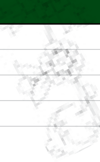
در ادامـه، بـه معرفـی مهم‌تریـن شـاخه‌های علـوم ادبیـات عـرب می‌پردازیـم. البتـه ایـن بررسـی، مطلق نیسـت و بـا توجه بـه اهـداف حداقلی آمـوزش علوم ادبیـات عـرب در حوزه و نیازهـای تحصیلی طـلاب به ایـن علوم، صـورت خواهـد گرفت.
هـدف حداقلی از تعلیـم و تعلـم ادبیـات عـرب در حـوزه، عبارتنـد از: «توانایـی ترجمه بلاغـی گزاره‌های دینی، یعنـی توان انتقال پیـام موجود در آنهـا به مخاطبان با ایجـاد همان حس موجـود در آنهـا». «فهـم» متـون دینـی و «انتقـال» مفاهیـم آنها به دیگـران، حداقل انتظـار از حوزه‌های علمیه بوده و هسـت؛ یعنی طلبه باید بتوانـد مفاهیم قرآن و روایـات را بفهمد و بـرای دیگـران قابـل درک سـازد. بـه سـخنی دیگـر، این مفاهیم را بـه آنها منتقل کند. منظـور از این انتقـال، ملموس کردن مقصود متن اسـت؛ یعنـی انتقال ادراک متکلّـم به مخاطب بـا همسـانی تأثیـر متـن مبـدأ و مقصد بـر مخاطبان. چنیـن انتقالی، همـان «ترجمه بلاغـی» اسـت. بنابراین، حداقل سـطح لازم عربی بـرای طلبه، توانایـی ترجمه موفـق متون دینی اسـت. متعلـق ایـن ترجمـه، عبارتنـد از: تمـام آیات قـرآن، همه گفتارهای صـادر از معصومـان (ع) و متون مرجع علمـی عربی ـ تاریخـی و معاصر مرتبط با فعالیـت تخصصی خود.
علـوم ادبیـات عـرب، از شـاخه‌های متعـددی تشـکیل شـده، ولی احـراز برخی از آنها برای دسـت‌یابی به هـدف بالا ضروری بوده اسـت و اهمیت بیشـتری دارد. شـناخت محتوای کتاب و سـنّت کـه از مقولـه لفظنـد و فهـم و کشـف دلالت‌هـای آنهـا بـه طـور عـام، با شـناخت معانی الفـاظ به اعتبـار مواد (علـم لغت و اشـتقاق) و بـه اعتبار هیئـات افـرادی (علم صرف) و هیئـات ترکیبـی (نحـو) و هیئـات مجموعـی الفـاظ در نسـبت بـا مخاطب و هـدف از کلام (بلاغت) ممکن اسـت. از ایـن رو، مهم‌ترین شـاخه‌های علـوم ادبیات عـرب [+ دیگر علوم ادبـی] مورد نیـاز برای تأمیـن این هـدف، عبارتند از:

	هدف مرکزی
زبان‌شناسی عمومی	دستیابی به نگرشی صحیح به زبان و قوانین حاکم بر آن
آشنایی تحلیلی با علوم ادبیات عرب	کسب بینش صحیح و کاربردی نسبت به ادبیات عرب و علوم آن و بویژه جایگاه آنها در فم متون دینی
علم لغت و شاخه‌های آن	توانایی دستیابی به معنای دقیق واژگان عربی
صرف	شناخت تغییرات ساختاری و معنایی کلمه از جهت هیئت آن
نحو	شناخت قواعد ترکیب صحیح کلمات بدون اشتباه لفظی و معنایی برای رساندن معنای مقصود
علوم بلاغی	کسب توان رساندن معنا مطابق وضعیت و مقتضای حال مخاطب و بیان مقصود به صورت‌های گوناگون و نیز آراستن کلام به آرایه‌های ادبی
ادبیات (فارسی) تطبیقی	تشخیص معادل ساختاری و معنایی مناسب برای کلمات، جملات، گفتارهای زبان مبدأ در زبان مقصد
فن ترجمه در قالب کارگاه ترجمه	قدرت انتقال مقصود از زبان مبدأ به مخاطبین مختلف در زبان مقصد

ب) آشنایی با مهم‌ترین علوم ادبیات عرب و دیگر علوم ادبی لازم برای طلاب

ب ـ ۱) زبان‌شناسی عمومی

زبان‌شناسـی (linguistic) علمی اسـت که موضوع آن، بررسـی زبان و قوانین آن اسـت و به مطالعه زبان انسـان، چگونگی شـکل‌گیری و کارکرد آن، واحدهای زبانی، سـاختار، ماهیت





شأن تفکر اسلامی، شأن رهبری است و باید در جایگاه رهبری قرار بگیرد. اگر این مورد را به عنوان مأموریت برای حوزه تعریف کنیم، بر این اساس باید طلبه‌ها را تربیت کنیم.



و تحـولات زبان‌هـا و نظایـر آن می‌پـردازد. زبان‌شناسـی، علمـی گسـترده بـا شـاخه‌های فراوان اسـت کـه پرداختن به همـه آنها در جهـت این هدف، ضروری نیسـت. اهـداف حداقلی آشـنایی با این علـم، عبارتند از:

هدف مرکزی	دستیابی به نگرشی صحیح به زبان و قواعد حاکم بر آن
اهداف تفصیلی	ـ شناخت اجمالی نحوه تولید آواها و اصوات در انسان ـ آشنایی اجمالی یا تحلیلی (بسته به مورد) با اموری چون: زبان و ماهیت آن و دیدگاه‌های متفاوت در این‌باره؛ سیر تاریخی اجمالی زبان‌ها؛ زبان‌های زنده؛ خانواده‌های زبانی؛ مهمترین زبان‌های دنیا؛ ویژگی‌های مشترک زبان‌ها؛ لهجه؛ گویش؛ ارتباط زبان و ذهن و روح؛ تحولات زبان‌ها؛ ارکان یک زبان (مانند ماده، هیئات، ترکیب‌ها)؛ دستور زبان و نحوه کشف آن؛ زبان‌شناسی و شاخه‌های مختلف آن؛ ارتباط زبان‌شناسی با سایر علوم؛ منابع معتبر زبان‌شناسی در سنّت اسلامی و سایر منابع؛ لایه‌های زبان و دانش‌های زبانی؛ و ... ـ شناخت و تشخیص لایه‌های ساختاری تشکیل‌دهنده زبان (ساختارهای: آوائی، لغوی، صرفی، نحوی، بلاغی، معنایی و اسلوب کلام)

ب ـ ۲) آشنایی درجه دوم و تحلیلی با علوم ادبیات عرب

مـراد از آشـنایی درجـه دوم بـا علـوم ادبیات عـرب، پرداختن بـه مباحثی نظیـر آن چیزی اسـت که در این نوشـتار بررسـی شـده اسـت. هدف مرکـزی از ایـن آشـنایی، عبارتند از: «کسـب بینـش صحیح و کاربردی نسـبت بـه ادبیات عـرب و علوم آن و به ویـژه جایگاه آن در فهـم متـون دینـی». اهداف تفصیلی این گونه بررسـی‌ها، شـناخت این امور اسـت: ویژگی‌هـا و تمایزهـای زبـان عربـی ماننـد پدیـده «إعـراب»، تعدد مفـردات و اسـالیب و سـاختارها؛ اعتـدال کلمـات؛ فصاحـت مفـردات؛ اختصـار در الفـاظ و اسـلوب‌ها؛ توانایـی گسـترده پذیـرش واژه‌هـای بیگانه و هضـم و تبدیل آنها به سـاختارهای بومـی؛ نرمش و انعطاف‌پذیـری در طـول زمـان در عیـن حفـظ اصالت‌هـای خود؛ قلـب در حـروف؛ ادغام در حـروف؛ در تقدیـر گرفتـن فعـل در جملـه؛ وجود مترادف‌هـای فراوان بـرای یک کلمه و حتـی بـرای حـالات مختلـف یـک چیـز؛ آمـدن همـزه در آخـر کلام؛ وارد شـدن ال بر کلمـات؛ اضافـه کـردن حروف در اسـم‌ها بـه منظـور مبالغه (تکثیـر المبانـی)؛ جایگزینی؛ تضمیـن و نظایر آن؛

– تاریخچـه زبـان عربـی و علوم ادبیات عرب و فلسـفه وجودی و خاسـتگاه و راز پیدایش هـر یک؛

– بررسـی تاریخـی سـیر پدیدآیـی و رشـد و گسـترش دانش‌هـای علـوم ادبیـات عرب و نقـش اسـلام در ایـن زمینه؛

– دسته‌بندی و تعداد علوم ادبیات عرب؛

– معناشناسی مکتب و مذهب ادبی و بیان مهم‌ترین مدارس و مذاهب ادبیات عرب؛

– شرح احوال مهم‌ترین شخصیت‌های این مدارس و تأثیرات و آثار مهم آنها؛

– منابـع علوم ادبیات عرب، شـامل سـماع (شـنیدن اسـتعمال عرب فصیح)؛ قـرآن کریم؛ برخی احادیث معصومین *(ع)*؛

– روش‌هـای اسـتخراج قواعـد ادبیـات عرب، شـامل اجماع؛ اسـتقرا؛ قیاس (ردّ الشـئ إلی نظیـره یـا حمـل غیرمنقـول از کلام عرب بـر کلام منقـول، تمثیل منطقی)؛ اسـتصحاب و استحسان؛

– حداقـل میـزان ضـروری فراگیـری علـوم ادبیات عرب برای سـطوح گوناگـون (طلاب، اسـتادان، دانشـجویان و دانش‌آموزان)؛

– بررسـی تحلیلـی هـر یـک از علوم ادبیـات عـرب و بررسـی موضوعاتی ماننـد موضوع و محمـولات و نـوع رابطـه آنها بـا موضـوع هر علم؛ سـنخ و ماهیـت هر یـک؛ کاربرد و فایـده؛ غـرض و غایـت؛ تعریـف؛ اهداف آموزشـی یا تربیتـی؛ منابع؛ روش‌های اسـتدلال؛ روش‌هـای سـنجش و سـنجه‌ها؛ مبانـی، مبـادی (تصـوری و تصدیقـی)، پیش‌فرض‌هـا؛ سـاختار مباحث و ترتیـب و پیونـد بیـن مسـائل (سـیر بحـث)؛ نحـوه ترتـب مسـائل بـر یکدیگـر (سـرّ و حکمـت مباحـث)؛ تقسـیمات و تبویب‌هـای مختلـف و ملاک هـر کدام؛ تاریخچـه؛ جایـگاه تاریخـی آن علم؛ ایسـتار فعلی؛ جغرافیای مسـائل؛ جایـگاه معرفتی در بیـن علـوم همسـان و قریب‌الأفـق و همه علـوم؛ ارتباط با علوم هم‌سـنخ و علـوم دیگر و مـرز هـر کدام بـا دیگری و مـلاک این مرزبندی؛ شـیوه‌های آمـوزش؛ ابزارهـا و مقدمات مـورد نیـاز بـرای فراگیـری؛ روش (یا روش‌های) تحقیـق؛ میزان و ارزش معرفت‌شـناختی گزاره‌هـا؛ محدودیت‌هـای فـراروی پژوهشـگر در آن علـم (بـه لحـاظ روشـی)؛ مکاتـب و دوره‌هـای مهـم و شـخصیت‌های اثرگذار و کلیـدی (گذشـته و کنونی)؛

– دانش‌های هم‌سنخ و قریب‌الأفق با علوم ادبیات عرب؛

– بررسـی آمـوزش ادبیـات عـرب در سـطوح گوناگـون (حوزه، دانشـگاه، مـدارس به ویژه آسیب‌شناسـی آمـوزش آنهـا در حوزه)؛

– بررسی وضعیت پژوهش در علوم ادبیات عرب در سطوح گوناگون؛

– شـناخت وسـایل کمـک آموزشـی زبـان، ماننـد معاجـم؛ قاموس‌هـا؛ اصطلاح‌نامه‌هـا؛ موسـوعه‌ها؛ ابـزار رسـانه‌ای مانند فیلم، کارتـون و اخبـار؛ کارت‌های آموزشـی؛ جعبه‌های حافظـه؛ کتاب‌هـای داسـتان و رمـان و شـعر در سـطوح گوناگـون؛ نشـریات و روزنامه‌ها؛

ب ـ ۳) علم لغت و فروع آن

وظیفـه علـم لغـت، بیان وضع کلمه‌ها و مسـائلی چون اوضاع شـخصی مفـردات، پیدایش آنهـا، دلالـت مطابقـی الفاظ بر معانی‌شـان، تطـوّرات معنایی و شـباهت‌های سـاختاری و معنایـی الفـاظ و نظایـر آن اسـت. بـه تعبیـری دقیق‌تـر، علم لغـت درباره مفـردات وضع شـده از جهـت مـاده و ریشـه آنها، بحث می‌کنـد. موضوع ایـن علم، لغتِ مفـرد حقیقی از جهـت مـاده اسـت و هدف آن، پیشـگیری از اشـتباه در معانـی حقیقی لغَـات و تمایز قائل شـدن بیـن معانی حقیقـی و مجازی اسـت. مهم‌تریـن فروع لغـت عبارتند از:

فقه‌اللّغة

مؤلفـان عـرب، بـرای پرداختـن بـه مفـردات لغـوی، نام‌هـای گوناگونـی برگزیده‌انـد کـه قدیمی‌تریـن آنهـا واژه «اللغة»اسـت. بـه کار گرفتـن واژه «اللغـة» بـه معنـای بررسـی

مجموع مفردات و بررسی دلالات آنها تا چند قرن رایج بود و به کسانی که به جمع، تألیف یا تصنیف در این زمینه می‌پرداختند، «لغوی» می‌گفتند. در قرن چهارم هجری، ابوالحسین احمد بن فارس القزوینی (م ۳۵۹ هـق) اصطلاح دیگری پدید آورد که ثعالبی (م ۴۲۹ هـق) آن را اخذ کرد. ابن فارس، نام یکی از کتاب‌هایش را «الصاحبی فی فقه اللّغة و سنن العرب فی کلامها» نامید. ظاهراً وی برای نخستین بار واژه «فقه‌اللّغة» را به کار برد. بدین ترتیب، اصطلاح فقه‌اللّغة پدید آمد. پس از «ابن فارس»، «ثعالبی» این واژه را به کار برد و کتابش را «فقه‌اللّغة و سِرّ العربیة» نامید. موضوع فقه‌اللّغة نزد ابن فارس و ثعالبی، عبارت بود از: «شناخت الفاظ عربی و دلالت آنها و تصنیف این الفاظ در موضوعات و اموری مشابه».
تا پیش از دوران معاصر، دو اصطلاح «فقه‌اللغة» و «علم‌اللّغة»، به یک معنا و هر دو به معنای بررسی مباحث گوناگون زبان عربی (لغت، صرف، نحو، علوم بلاغی و مباحث اصول نحو) بودند. از این رو، ابن فارس، کتاب «الصاحبی فی فقه‌اللغة» و سیوطی (۸۴۹ –۹۱۱ هـق) کتاب «المزهرفیعلوماللغة و أنواع‌ها» را نوشته‌اند که هر دو شامل مباحثی درباره مسائل گوناگون زبان عربی است.
گسترش مطالعات زبانی در غرب و پدیدآیی تدریجی علوم «زبان‌شناسی» و اختلاف در ترجمه آنها سبب شد ادیبان معاصر درباره معنای این واژه، محدوده معنایی و رابطه آن با مباحث مطرح در برخی شاخه‌های زبان‌شناسی، اختلاف‌نظر پیدا کنند. گروه بسیاری هنوز به پیروی از قدما، این دو واژه را به یک معنا می‌دانند. برخی «علم‌اللغة» را معادل «زبان‌شناسی به معنای اعم» و «فقه‌اللغة» را به معنای زبان‌شناسی درباره زبان عربی، و گروهی نیز فقه‌اللغة را معادل «فیلولوژی» به معنای «زبان‌شناسی تاریخی» می‌دانند. این تشویش در فارسی نیز راه می‌یابد و برای فقه‌اللغة، معانی گوناگونی نقل می‌شود. به هر حال، در این نوشتار مراد از این واژه، معنای تحت‌اللفظی آن (شناخت لغت) است و ما به مطالعه تاریخی و تحلیلی درباره واژگان، ریشه‌شناسی و بررسی ریشه و تطورات معنایی و ساختاری آنها در طول زمان نظر داریم.

اشتقاق

در لغت، گرفتن کلمه‌ای از کلمه دیگر را اشتقاق می‌گویند، اما «علم اشتقاق» دانشی است که با علم صرف، شباهت فراوانی دارد. این علم برای شناخت انواع اشتقاق‌ها، کلمات را از این جهت بررسی می‌کند که کدام اصل و کدام فرع آن است و نیز اینکه چگونه این فرع از آن اصل حاصل شده است. اشتقاق، انواع گوناگونی دارد که مهم‌ترین آنها عبارتند از:
۱. اشتقاق اصغر یا صغیر؛
۲. اشتقاق اکبر یا ابدال لغوی؛
۳. اشتقاق کبیر یا قلب لغوی؛
۴. اشتقاق کبّار یا نحت.

فروق‌اللّغویة

مراد از «فروق‌اللغویّئة»، شناخت تفاوت معنایی کلمات متقارب‌المعنی مانند صراط، طریق و سبیل است.

اهداف حداقلی فراگیری علم لغت و فروع آن

اهداف حداقلی فراگیری علم لغت و فروع آن	
هدف مرکزی	**توانایی دستیابی به معنای دقیق واژگان عربی**
اهداف تفصیلی	**ـ شناخت اهمیت، جایگاه و چیستی علم لغت و مهمترین شاخه‌های آن و کاربرد هر یک در فهم متون ـ آشنایی با تاریخچه و علت پیدایش لغت (بویژه لغت عربی) ـ آشنایی با اموری چون: زبان، لهجه، گویش و تفاوت آنها، تعدد لهجه‌ها و علت آن، لهجه‌های اصیل و فصیح و غیر فصیح و ملاکهای فصاحت و اصالت آنها ـ فلسفه و نحوه پیدایش معاجم و کتب لغت ـ شناخت مهمترین لغویان تأثیرگذار در علوم لغت ـ آشنایی با سبک‌های مختلف لغت‌نامه نویسی و انواع طبقه‌بندی‌های کتب لغت (موضوعی، حروف حلقی، حرف آخر کلمه، حرف اول کلمه و ...) ـ شناخت کتابهای لغت و معاجم معتبر نگاشته شده درباره واژه‌های قرآن کریم و روایات و توان بکارگیری هر یک ـ شناخت معاجم معتبر قابل استفاده برای ترجمه به طور عام و جهت فهم متون دینی بطور خاص، و تفاوتهای آنها و کاربردهای ویژه هر یک ـ توان شناخت ضبط لغوی دقیق کلمات ـ توانایی جمع عرفی نمودن بین معانی مختلف بیان شده برای یک واژه در معاجم مختلف و احراز اطمینان آور جوهره معنایی آن ـ توانایی مطالعه تاریخی و تحلیلی درباره واژگان و بررسی تطورات معنایی و ساختاری آنها در طول تاریخ ـ توانایی کشف و شناخت ریشه‌ها و حروف اصلی کلمات ـ آشنایی با اشتقاق و انواع آن و کاربرد هر یک ـ تشخیص اصل و فرع کلمات ـ توانایی تشخیص ریشه‌های متشابه‌المعنا و فرق آنها ـ تشخیص تفاوت‌های معنایی کلمات متقارب المعنا و اشباه و نظائر؛ مثل صراط و طریق و سبیل؛ احد و واحد ـ تشخیص تفاوت معنایی افعال بواسطه تعلق آنها به حروف مختلف؛ مانند: رغب عنه (رویگردانی و اعراض) و رغب فیه (میل و اشتیاق) ـ آشنایی تدریجی با مواد و ریشه‌های پر کاربرد در قرآن، نهج‌البلاغه و ... با استفاده از منابع معتبر نگاشته شده در این زمینه**

مهمترین منابع علم لغت			
نام	نویسنده	مهمترین ویژگی‌ها و موارد استفاده	درجه اهمیت
العین	خلیل بن احمد ۱۰۵ ـ ۱۷۵ هـ . ق	نزدیکی به زمان جاهلیت و عصر احتجاج و جمع‌آوری استقرایی لغات فصیح، چینش کلمات با توجه به حروف اصلی کلمه و بر طبق مخارج حروف از حلق تا لب و به این ترتیب: حروف حلقی، حروف کامی، حروف صفیری، حروف تفشّی، حروف زبانی، حروف لبی ـ دندانی و نیم مصوتها، ذکر ترتیبی کلمات ثنایی، ثلاثی، رباعی، خماسی در هر باب؛ ذکر همه وجوه متصوره ترکیبی از کلمات اصلی هر باب بر اساس اشتقاق کبیر و تعیین معانی مهمل و مستعمل از بین آنها؛ دشواری نسبی یافتن کلمات	***
الجیم	ابو عمرو الشیبانی ۱۱۰ ـ ۲۰۶ هـ . ق	نزدیکی به زمان جاهلیت و جمع‌آوری استقرایی لغات فصیح؛ چینش کتاب براساس حروف الفبا با توجه به حروف اصلی کلمه و ترتیب اصلی آنها	
الاضداد	یعقوب بن اسحق (ابن سکیت) ۲۴۶ هـ . ق	معجم موضوعی برای ذکر کلمات متضاد؛ قابل استفاده در مسائل فقه اللغه؛ جمع آرای کوفیون و بصریون؛ استفاده از شواهدی از آیات قرآنی و احادیث نبوی (ص) و شعر شاعرانی چون کمیت، فرزدق و ...	**
جمهره اللغه	ابن درید ازدی بصری ۲۲۳ ـ ۳۲۱ هـ . ق	تلاش برای چینش جمهور کلمات عربی بر حسب ترتیب الفبایی ضمن ضبط براساس اشتقاق کبیر	**
تهذیب اللغه	ابومنصور محمد ازهری هروی ۲۸۲ ـ ۳۷۰ هـ . ق	جمع‌آوری استقرایی لغات فصیح؛ چینش کلمات با توجه به حروف اصلی کلمه و بر طبق مخارج حروف و با محوریت حروف حلقی؛ ذکر کلمات هر باب براساس تعداد حروف: ثنایی مضاعف، ثلاثی معتل، لفیف، رباعی، خماسی و ثلاثی صحیح؛ ذکر همه وجوه متصوره ترکیبی از کلمات اصلی هر باب و تعیین معانی مهمل و مستعمل از بین آنها؛ طرح مباحث زیاد درباره قلب و ابدال کلمات؛ ذکر فراوان شواهد قرآنی، حدیثی و اشعار عرب؛ معرفی کلمات غیر عربی دخیل در عربی؛ تلاش برای ضبط صحیح‌ترین لغات و حذف کلمات مشکوک	*
الفروق اللغویه	ابوهلال عسکری ۳۸۲ ـ ... هـ . ق	فروق اللغویه و ذکر اختلافات کلمات متقارب المعنی و دارای اختلاف جزئی مثل علم و معرفت	***
المحیط فی اللغه	اسماعیل بن عبّاد ۳۸۵ ـ ۳۲۶ هـ . ق	ابواب و فصول و ترتیب و چینش آن، شبیه العین است؛ استدراک العین و افزودن نظرات خود و دیگر لغویون پس از خلیل به آن؛ مشتمل بر موضوعات لغوی، تاریخی، شرح حال بزرگان و ...	*
الصحاح (تاج اللغه و صحاح العربیه)	اسماعیل بن حمّاد جوهری ۳۴۰ ـ ۳۹۳ هـ . ق	جمع‌آوری استقرایی لغات فصیح؛ تلاش برای انتخاب کلمات صحیح عربی؛ چینش ابواب و فصول براساس حروف الفبا و بر مبنای حروف اصلی کلمات با محوریت لام الفعل و سپس فاء الفعل و سپس عین الفعل؛ استناد فراوان به اشعار شعرای عرب و اقوال پیامبر (ص) و صحابه، و اقوال علمای نحو و لغت؛ ذکر مثالهای بسیار زیاد؛ عدم ذکر بسیاری از لغات مهم؛ وجود مباحث غیر لغوی صرفی، نحوی، فقه اللغه و ...	***
معجم مقاییس اللغه	احمد بن فارس بن زکریا ۰۰۰ ـ ۳۹۵ هـ . ق	تلاش برای پیدا کردن اصل یا اصول معنایی برای هر ماده و برگرداندن مشتقات مختلف آن ماده به آن اصل؛ چینش کتاب براساس حروف الفبا و با توجه به حروف اصلی کلمه؛ بررسی اشتقاقی کلمات؛ منبعی قابل استفاده برای تحقیق لغوی؛ استفاده از تمامی منابع لغوی پیشینیان	***
مجمل اللغه	احمد بن فارس بن زکریا ۰۰۰ ـ ۳۹۵ هـ . ق	اختصار؛ تعداد کم الفاظ مورد بررسی	*
فقه اللغه و سر العربیه	ابومنصور ثعالبی ۳۵۰ ـ ۴۲۹ هـ . ق	تشکیل کتاب از دو بخش: ۱) مباحث لغوی و فقه اللغه و بیان لغات در خانواده‌های معنایی و ذکر انواع آنها و مقایسه بین مصادیق یا حالات مختلف آن‌ها؛ ۲) سرّ العربیه و بیان نکات و قواعد صرقی، نحوی، ادبی و ...	***
المخصص فی اللغه	ابن سیّده ۳۹۸ ـ ۴۵۸ هـ . ق	معجم موضوعی براساس معنای کلمات؛ توضیح فرق‌های موجود بین کلمات مترادف و هم معنا با استفاده از شواهد مختلف و اقوال علمای گذشته؛ منبع خوبی برای شناخت کلمات مشکل و تحقیقات فقه اللغوی	**
المحکم و المحیط الاعظم	ابن سیّده ۳۹۸ ـ ۴۵۸ هـ . ق	ترتیب کلمات براساس روش خلیل؛ حذف کلمات غیر ضروری؛ تمییز بین برخی امور متشابه؛ شواهد بسیار	**

مفردات الفاظ القرآن	ابوالقاسم راغب اصفهانی ۴۲۵ ـ ۵۰۳ هـ . ق	شرح کلمات مشکل قرآن و برخی احادیث؛ شرح کلمات در ضمن عبارات قرآنی و حدیثی؛ ترتیب الفبایی و با توجه به حروف اصلی کلمه (ف ع ل)؛ بیان کاربردی لغات؛ منبعی معتبر برای فقه الله؛ ارائه ملموس معانی	***
اساس البلاغه	جارالله محمود زمخشری ۴۶۷ ـ ۵۳۸ هـ . ق	ذکر معانی کلمات و کاربردهای متعدد آنها در سیاقهای مختلف کلامی؛ ذکر شواهد قرآنی با توجه به نکات بلاغی و سپس نقل احادیث و گفتار سخن‌سرایان نامدار عرب و ذکر شواهد گوناگون؛ ذکر کاربردهای نادر هر واژه؛ توجه به جنبه‌های دینی و علمی و هنری؛ جدا کردن معانی حقیقی از مجازی و معانی صریح از کنایی؛ بیان روش بکارگیری کلمه در قالبهای مختلف بلاغی در ضمن مثالهای مختلف؛ ترتیب الفبایی و با توجه به حروف اصلی کلمه (ف ع ل)؛ تمرکز بر ذکر کلمات ادبی و بلاغی و فقدان بسیاری از لغات ضروری	***
نصاب الصبیان	ابونصر فراهی ۰۰۰ ـ ۶۴۰ هـ . ق	منظوم؛ نخستین کتاب لغت فارسی برای آموختن واژه‌های عربی	**
مختارالصحاح	محمد بن ابی بکر رازی ۰۰۰ ـ ۶۶۶ هـ . ق	مختصرشده صحاح جوهری با تصحیح اشکالات موجود در صحاح؛ گزینش برخی کلمات صحاح؛ افزودن برخی مباحث فقه اللغه، آگاهی دادن به حرکات و اوزان برخی کلمات؛ تنظیم و چینش به شیوه صحاح	*
لسان العرب	محمد بن مکرم ابن منور الافریقی ۶۳۰ ـ ۷۱۱ هـ . ق	تلاش برای غنای در مواد و حسن تألیف و نظم نوشتاری مناسب؛ جمع‌آوری حدود ۸۰ هزار ماده لغوی؛ تنظیم و چینش به شیوه صحاح جوهری؛ شواهد زیاد قرآنی و روایی و اشعار و ضرب‌المثلهای فراوان؛ ذکر همه مشتقات و فروعات برای هر کلمه؛ ذکر نام صاحبان اقوال؛ وجود توضیحات غیر ضروری	***
القاموس المحیط و القابوس الوسیط	محمد بن یعقوب فیروزآبادی ۷۲۹ ـ ۸۱۷ هـ . ق	تنظیم و چینش به شیوه صحاح جوهری؛ استدلال فراوان به قرآن و احادیث نبوی و کلام عرب؛ استفاده بسیار از رموز برای اولین بار؛ ذکر ۶۰ هزار ماده لغوی؛ تلاش برای ذکر نکردن شواهد غیر ضروری؛ ذکر حرکات الفاظ مشتبه با مثالهای مشهور؛ نقد متعدد صحاح جوهری؛ وجود کلمات و صیغه‌های غیر مشهور	*
المصباح المنیر	احمد بن محمد الفیومی ۰۰۰ ـ ۷۷۰ هـ . ق	چینش کلمات براساس حروف الفبا و با توجه به حروف اصلی کلمه (ف ع ل)؛ گزینش لغات خاص و بررسی کامل هر لغت؛ نگاشته شده برای مخاطبین ماهر در ادب عربی؛ توضیح کلمات غریب؛ استفاده از احادیث بسیار بعنوان شاهد مثال؛ بررسی معنای فقهی برخی کلمات؛ طرح برخی مباحث ادبی در خاتمه کتاب؛ توجه به تذکیر و تأنیث؛ سعی در ذکر جمع‌های اسمها؛ التزام به ذکر خصوصیات افعال؛ استفاده از منابع فراوان (بیش از ۷۰ عنوان کتاب)؛ طرح برخی مسائل فقه اللغه و مباحث ادبی در قسمتهای مختلف	***
مجمع البحرین و مطلع النیرین	فخرالدین الطریحی النجفی ۹۷۹ ـ ۱۰۸۷ هـ . ق	کتابی درباره غریب القرآن و الحدیث با هدف بیان لغات مهم و کلمات مشکل قرآن و احادیث اهل‌بیت (ع)؛ بیان ساده؛ ذکر شاهد مثالهای مختلف قرآنی و حدیثی؛ چینش کلمات براساس حروف الفبا و با توجه به حروف اصلی کلمه (ف ع م)؛ ذکر مباحث ادبی؛ عدم استیفاء غرض اصلی (ایضاح کامل غریب الحدیث)؛ ایجاز مخل به معنا؛ عدم دقت در نقل از مصادر یا ضبط اعلام و تراجم؛ قابل استفاده در بررسی کتاب و سنت	***
تاج العروس من جواهر القاموس	محمد مرتضی الزبیدی الحسینی ۱۱۴۵ ـ ۱۲۰۵ هـ . ق	تألیف شده به هدف شرح نقادانه «القاموس المحیط» فیروزآبادی؛ پر لغت‌ترین معجم عربی با ذکر بیش از ۱۰ هزار لغت؛ استفاده از منابع فراوان (بیش از ۱۱۷ کتاب؛ دست نوشته‌های علمای پیشین؛ حواشی کتب مختلف؛ مسافرتهای فراوان به کشورهای مختلف عربی)؛ تنظیم و چینش به شیوه صحاح جوهری؛ ذکر شواهد مختلف قرآنی و حدیثی و امثال عرب و آرای لغویون؛ پرداختن به برخی مباحث مهم زبان‌شناختی و فقه اللغه در مقدمه؛ افزودن لغات جدیدی که در لسان‌العرب نیست؛ حجم بسیار زیاد	***
التحقیق فی کلمات القرآن الکریم	میرزا حسن مصطفوی ۱۳۳۴ ـ ۱۴۲۶ هـ . ق	دایره‌المعارف قرآنی برای توضیح کلمات قرآنی و شرح آنها و نوعی تفسیر ضمنی و محتوایی آنها؛ تنظیم لغات قرآن بر حسب ریشه کلمات؛ جمع‌آوری و نقل توضیحات کتابهای معتبر لغت و ادب درباره لغت مورد بررسی و سپس بیان نظر تحقیقی استدلالی خود؛ توضیح بسیاری از لغات اعجمی و ریشه آنها که عبری یا زبانی دیگر بوده‌اند؛ احصای آیه و آیاتی که لغت مورد بررسی یا هم ریشه‌های آن، در آن قرار دارند در ذیل هر لغت؛ سعی در دوری از تکرار و تطویل و مطالب خارج از مقصود؛ دقتهای تحلیلی فراوان	***
المعجم الوسیط	۸ استاد مجمع اللغه العربیه مصر ۱۳۸۰ هـ . ق	نیاوردن الفاظ غریب، کم استعمال، مهمل و کم فایده؛ عدم ذکر اختلاف لهجات؛ درج ۳۰ هزار کلمه و ۶۰۰ تصویر؛ مشخص کردن همه مونّث‌های غیر لفی؛ استفاده از رموز؛ تقدّم افعال بر اسماء در چینش؛ تقدّم معانی حسّی و حقیقی بر معانی عقلی و مجازی؛ ذکر تنها یکی از ابواب ثلاثی مزید متعدّد در صورت هم معنا بودن آنها؛ چینش براساس حروف الفبا و حروف اصلی کلمه (ف ع ل)؛ استفاده آسان؛ عدم ذکر برخی ابواب ثلاثی مزید، مصادر و مشتقات صرفی؛	**
المنجد فی اللغه	لویس معلوف	ذکر مشتقات مختلف یک کلمه و تلاش برای برگرداندن آنها به یک یا چند اصل معنایی مشخص و ذکر آنها با شماره؛ چینش براساس حروف الفبا و حروف اصلی (ف ع ل)؛ تمییز افعال لازم و متعدّی؛ ذکر اسم فاعل یا صفت مشبهه هر لغت؛ ذکر همه مشتقات صرفی، جمع‌های مکسّر، مونث‌های غیر لفظی موجود برای یک کلمه	**



دراسات فی فقه اللغه؛ صبحی صالح ***	مباحثی در فقه اللغه و زبان‌شناسی عربی؛ رمضان عبدالتواب **	قل و لاتقل؛ مصطفی جواد **
معجم الاخطاء الشائعه؛ محمد العدنانی **	معجم الاغلاط اللغویه المعاصره؛ محمد العدنانی **	معجم الخطا و الصواب؛ امیل بدیع یعقوب **
الافعال؛ علی السعدی ابن القطاع **	معجم الافعال المتعدیه بحرف؛ موسی الملیانی (نوّیوات) **	معجم تصریف الافعال العربیه؛ جورج متری *
معجم حروف المعانی؛ احمد جمیل الشامی **	معجم فی المترادفات و المتجانسات؛ محمود حسینی و ... **	امثال العرب؛ امیل بدیع یعقوب **
معجم الامثال العربیه؛ ابراهیم الاحدب الطرابلسی **	معجم الامثال العربیه؛ محمود اسماعیل حسینی و ... **	معجم الاضداد؛ مراد ـ قیقان **
المنجد فی المترادفات و المتشابهات؛ رفائیل نخله **	کتاب الفا الاشباه و النظائر؛ عبدالرحمن الهمدانی **	
معجم الادوات و الضمایر فی القرآن؛ عمایره ـ السید **	المنجد فی المترادفات و المتشابهات؛ محمود اسماعیل حسینی و ... **	

ب ـ ۳) علم صرف

تعریف علم صرف

«صرفیـا تصریـف» در لغـت بـه معنـای دگرگونـی و گردانـدن و تغییر دادن اسـت. در اصطـلاح، صرف یعنـی چگونه یک کلمه را به شـکل‌های گوناگونـی درآوریم تا معانـی متعددی از آن بـه دسـت آیـد. بـرای نمونـه، چگونـه کلمـه نَصْر (یـاری کردن) را بـه صورت نَصَـرَ، یَنْصُـرُ، اُنْصُرْ، نَاصِـرٌ، مَنصورٌ و نظایـر آن درآوریم تـا معانی یاری کـرد، یاری می‌کنـد، یاری کن، یاری‌کننـده، یـاری شـده و ماننـد آن بـه دسـت آیـد؟ بـه عبارتـی دقیق‌تر، صـرف به بررسـی تغییرهای گوناگـون کلمه از جهـت لفظ و معنـا (تغییرهای لفظـی و معنایی کلمـه، پیش از ورود آن در جملـه) می‌پـردازد. در ایـن دانـش، دربـاره سـاختار الفـاظ در حـالات گوناگـون همچـون صحت، اعـلال، ادغام، ابـدال، حروف اصلـی و زائد، جامد و مشـتق، مؤنـث و مذکر، مفـرد و تثنیـه و جمـع، اسـم یـا فعـل یا حـرف بـودن و زمان‌های مختلـف افعال، بحث می‌شـود. بیـان احـکام صرفی یک کلمـه، «تجزیه» نـام دارد.

موضوع علم صرف

هـر کلمـه بـه تنهایـی و بـدون در نظـر گرفتـن کلمـات دیگـر، ویژگی‌هایـی دارد. در علم صـرف، احـوال و خصوصیات سـاختاری و سـاختمان کلمه، آن گاه که تنها و مسـتقل بررسـی شـود، (پیـش از ورود در جملـه) بیـان می‌شـود. از ایـن رو، موضـوع علـم صرف، «کلمـه از حیث هیئت آن» اسـت. می‌توان صرف را علم «کلمه‌شناسـی» و «کلمه‌سـازی» دانسـت. از میـان اقسـام کلمـه (فعـل، اسـم و حـرف)، فقـط اسـم و فعـل، صرف می‌شـوند، ولی شـکل و صـورت حرف، همیشـه ثابت اسـت. به هَمیـن دلیـل، در علم صـرف فقط از اسـم و فعل بحث می‌شـود.

فایده علم صرف

فایـده مهـم صـرف ایـن اسـت کـه بـه وسـیله آن می‌تـوان کلمات را شـناخت و بـرای معانـی مـورد نظر، کلمـات مناسـب سـاخت. بنابرایـن، فایده علـم صرف، آشـنایی بـا چگونگی کلمه‌شناسـی و کلمه‌سـازی، شـناخت کلمـات و معانـی آنها و سـاختن کلمات مناسب بـرای معانی مختلف اسـت. ابن عصفور (م ۶۷۰ هـ‌ق) ادیب برجسـته اندلسـی، دربـاره هدف این دانـش و وجـوب تقدّمـش بـر دیگـر علـوم عربی، چنین نوشـته اسـت: «هدف علم صـرف، حفظ زبان [عربـی] از اشـتباه در الفاظ و مراعـات قانون زبـان در نگارش اسـت و باید پیش از علـم نحو فـرا گرفته شـود؛ زیرا شـناخت ذات کلمات اسـت».

اهداف حداقلی فراگیری دانش صرف

اهداف حداقلی فراگیری دانش صرف	
هدف مرکزی	شناخت تغییرات ساختاری و معنایی کلمه از جهت هیئت آن
اهداف تفصیلی	ـ شناخت کلمه و اقسام آن و کلمات مورد بحث در دانش صرف ـ شناخت جامد و مشتق و توان تشخیص کلمات جامد و مشتق ـ شناخت کلمات هم جنس (اصل و مشتقات آن) و توان تشخیص آنها ـ شناخت حروف اصلی و زائد و توانایی تشخیص آنها در کلمات هم جنس ـ آشنایی با ابنیه مجرد و مزید کلمات، و توان کشف آنها ـ آشنایی با وزن و نحوه پیدایش آن و قواعد آن، و نیز علت اختلاف وزن‌ها ـ شناخت انواع کلمه از نظر چگونگی حروف اصلی (صحیح و معتل، مهموز و غیر مهموز، مضاعف و غیر مضاعف) و اقسام آنها ـ آشنایی با تغییر و تحول‌های یک کلمه (برای اصلاح، تسهیل و ...) و قواعد آنها و روش اعمال این قواعد در کلمه‌سازی (مباحثی مانند: اعلال، ادغام، تخفیف، اماله، قلب، ابدال، تعویض، الحاق) ـ تشخیص وزن مناسب با یک معنی ـ شناخت انواع تغییرات ساختاری و معنایی فعل (زمانهای مختلف، معلوم و مجهول، لازم و متعدی، منفی، مجزوم، منصوب، موکد، ابواب مزید و معانی مختلف هر یک، ثلاثی و رباعی و خماسی، ابواب غیر مشهور، افعال صناعی یا منحوت، افعال غیر متصرف، اسم فعل و انواع آن و ...) ـ آشنایی با مصدر و انواع آن (اصلی، میمی، صناعی، مجهول، مره، نوع و ...) و اسم مصدر و تفاوت آنها ـ توان ساخت یا تشخیص انواع مشتقات (اسم فاعل و مفعول، صفت مشبهه، اسم تفضیل، اسم مبالغه، اسم مکان و زمان و آلت) ـ شناخت اسامی مذکر و مونث و اقسام سماعی و قیاسی آنها، و علامات تأنیث ـ آشنایی با اسم متصرف و غیر متصرف و مباحث مرتبط (مثنی و جمع، سالم و مکسر، جمع الجمع، اسم جمع، اسم جنس جمعی، منسوب، مصغّر و قواعد اعلال آن و ...) ـ شناخت معرفه و نکره و مباحث آنها (علم، معرفه به ال، ضمیر و انواع آن، اسم اشاره، موصول، مضاف و مضاف الیه ...) ـ معرب و مبنی و انواع آنها ـ شناخت قواعد کتاب و قرائت اسم و فعل (مانند: انواع کتابت همزه، مایکتب و لایقرا، مایقرا و لایکتب، ما لایقرا و لایکتب، التقاء ساکنین، وقف و ابتداء و ...) ـ شناخت و تشخیص اصول بکاربردن اوزان در زبان عربی (محدوده‌های ممنوع در کلمه‌سازی «ما لایستعمل»، ضوابط اجباری در کلمه‌سازی «مایجب»، موارد قابل انعطاف و تغییر در کلمه‌سازی «ما استعمل») ـ توان ساخت کلمه مناسب برای معانی و حالات مختلف ـ شناخت «تجزیه» کلمات و کاربرد و روش و قواعد آن، بویژه تأثیر آن در فهم متن و ترجمه

مهم‌ترین منابع صرفی

گفته شده که ابومسلم معاذ الهرّا (م ۱۸۷ هــق) نخستین کسی است که درباره علم صرف کتاب نوشته است. وی اهل کوفه و استاد فرّا و از شاگردان امام صادق *(ع)* بوده است.
برخی از معروف‌ترین کتاب‌های صرفی عبارتند از:

مهمترین منابع صرفی		
سطح تحصیلی	سطح تحقیقی	
صرف میر؛ سید میرشریف ✽✽	الکتاب؛ سیبویه (مباحث صرفی) ✽✽✽	البهجه المرضیه؛ سیوطی (مباحث صرفی) ✽✽
مبادی العربیه؛ الشرتوتی (مباحث صرفی) ✽✽	التصریف؛ ابوعثمان مازنی ✽✽	شرح ابن عقیل (مباحث صرفی) ✽✽
صرف ساده؛ طباطبایی ✽✽✽	المنصف؛ ابن جنی ✽✽	شرح اشمونی (مباحث صرفی) ✽✽



سطح تحصیلی	سطح تحقیقی	
الصرف الحدیث: احمد امین ✻✻	**المفتاح فی الصرف؛ ابوبکر فارسی جرجانی ✻✻**	**اوضح المسالک؛ ابن هشام (مباحث صرفی) ✻✻**
نگرشی نو بر قوانین اعلال؛ هدایت‌الله طالقانی ✻✻	**الاشتقاق؛ ابن خالویه ✻✻**	**الممتع الکبیر فی التصریف؛ ابن عصفور ✻✻**
	الشافیه فی علم التصریف؛ ابن حاجب ✻✻✻	**التصریف؛ زنجانی ✻✻**
	شرح الشافیه؛ رضی استرآبادی ✻✻✻	**شرح التصریف؛ تفتازانی ✻✻✻**
	شرح نظام؛ نیشابوری ✻✻✻	**شدّالعرف فی فن الصرف؛ احمد الحملاوی ✻✻✻**
	المزهر فی العلوم العربیه؛ سیوطی (مباحث صرفی) ✻✻✻	**البیان فی التصریف؛ شیخ احمد مهابادی ✻**
		النحو الوافی: عباس حسن (مباحث صرفی) ✻✻✻

ب ـ ٤) علم نحو

صرف، به تنهایی به بررسی ساختاری کلمات می‌پردازد، ولی علم نحو بر اثر ترکیب کلمات پدید می‌آید و عهده‌دار بیان تغییراتی است که به سبب پیوند و ترکیب کلمات، در کلمه ایجاد می‌شود. انسان‌ها می‌توانند مجموعه کلمات جمله‌ای را با ترتیبات گوناگونی کنار هم قرار دهند، ولی همه آنها به جملات معنی‌داری تبدیل نخواهد شد. برای نمونه، در دو ترکیبِ «کتاب خرید دانشجو یک را»، و «یک دانشجو کتاَب را خرید»، جمله اول غیرمجاز است، ولی دومی که دارای مجموعه کلمات است، از نظر قواعد و دستورهای نحوی، ساختار قابل قبولی دارد. در زبان عربی نیز هر کلمه هنگامی که با کلماتِ دیگر ترکیب شود، احکام جدیدی می‌یابد که غالباً این احکام موجب تغییر یا تغییراتی در آخر کلمه می‌شوند. برای نمونه، کلمه «الطالب» در ترکیب «جاءالطالبُ»، فاعل و مرفوع و در ترکیب «رأیتُ الطالبَ»، مفعول و منصوب و در ترکیب «یدُ الطالبِ»، مضاف‌الیه و مجرور است، در حالی که بدون در نظرِ گرفتن کلمات دیگر، هیچ‌یک از این عناوین را ندارد. بدین ترتیب، نحو دارای دو دسته کلان قواعد است: «قواعد تألیفی» و «قواعد اعرابی».

موضوع نحو

موضوع علم نحو، «کلمه و جمله از حیث اعراب وبنا»است. به عبارتی بهتر و جامع‌تر، موضوع نحو «کلمه مرکّبه»؛ یعنی کلمه در حالت ترکیب با کلمات دیگر است.

فایده نحو

مهم‌ترین فایده نحو، فهم درست کلام عرب و حفظ زبان از اشتباه لفظی در هنگام ترکیب کلمات برای رساندن معنای صحیح به مخاطب است، اما فواید دیگری نیز دارد، مانند حفظ اصالت زبان عربی، سهولت تعلیم و تعلّم این زبان به ویژه برای غیر عرب‌زبانان با فراگرفتن قواعد ترکیب و ساختار ترکیبی کلام عربی.

معنای نحو

الف) معنای لغوی نحو

در لغت، برای نحو این معانی آمده است:
القصد. یقال: نحوتُ نحوک، أی: قصدتُ قصدک؛
التحریف. یقال: نحا الشیء ینحاه وینحوه إذا حرّفه؛
الصرف. یقال: نحوتُ بصری إلیه، أی: صرفت؛
المثل. تقول: مررتُ برجل نحوک، أی: مثلک؛
المقدار. تقول: له عندی نحو ألف، أی: مقدار ألف؛
الجهة أو الناحیة. تقول: سرتُ نحو البیت، أی: جهته؛
النوع أو القسم. تقول: هذا علی سبعة أنحاء؟ أی: أنواع؛
البعض. تقول: أکلتُ نحوَ السمکة، أی: بعضها.

«داودی»، هفت تا از این معانی را به نظم آورده است:

للنحو سبعُ معانٍ قد أتت لغةً
جمعتُها ضمن بیتٍ مفردٍ کملا
قصدٌ و مثلٌ و مقدارٌ و ناحیةٌ
نوعٌ وبعضٌ وحرفٌ فاحفظ المثلا «القصد»،

پرکاربردترین معنای لغوی است که با معنای اصطلاحی تناسب بیشتری دارد. گویا این علم به این اسم نامیده شده است، چون متکلم قصد دارد مانند عرب و به درستی او، تکلّم کند.

ب) معنای اصطلاحی (تعریف) نحو

شاید قدیمی‌ترین تلاش برای تعریف این علم، به کوشش ابن‌السراج (م ٣١۶ هـق) صورت گرفته باشد. وی در این باره چنین نوشته است: «النحو إنّما أرید أن ینحو المتکلم إذا استعمله کلامالعرب، و هو علم استخرجه المتقدمون من استقراء کلام العرب». در واقع این تعریف، حقیقت نحو را نشان نمی‌دهد، بلکه تنها مصدر و هدف از تدوین و فراگیری آن را بیان می کند.

پس از وی، ابن جنی (م ٣٩٢ هـق) این گونه این دانش را تعریف کرده است: «[النحو] هو انتحاء سمت کلام العرب فی تصرّفه من إعراب و غیره کالتثنیة والجمع والتحقیر والتکسیر والإضافة و الترکیب و النسب و غیرذلک». این تعریف نیز، تعریف به غایت است. از سوی دیگر، آنچه در بخش پایانی آن ذکر شده، به بررسی ساختار مفردات مربوط است که از وظایف صرف است. این امر نشان می‌دهد که در آن زمان هنوز بین صرف و نحو، تفکیک مشخصی صورت نگرفته بود. ابن عصفور (م ۶۶٩ هـ ق)، این گونه نحو را معرفی کرده است: «علمٌ مستخرَجٌ بالمقاییس المستنبطة من استقراء کلام العرب الموصلة إلی معرفة أحکام أجزائه الّتی یأتلف منهاَ». مراد از مقاییس در این تعریف، قواعد کلّی است. ابن ناظم (م ۶٨۶ هـق) نیز تعریفی مشابه تعریف پیش دارد: «[النحو هو] العلم بأحکام مستنبطة من استقراء کلام العرب، أعنی: أحکام الکلم فی ذواتها، أو ما یعرض لها بالترکیب لتأدیة أصل المعانی من الکیفیة والتقدیم والتأخیر».

ابن حیّان (م ٧۴۵ هـق) با تعریفی مشابه، ولی مختصر، دانش نحو را این چنین معرفی می‌کند: «النحو علمٌ بأحکام الکلمة إفراداً و ترکیباً».

تا بدین جا هنوز اصطلاح «النحو» بر هر دو علم صرف و نحو، به معنای أخصّ آن اطلاق می‌شود.

شیخ خالد الأزهری، نخستین کسی بود که به ارائه تعریفی از نحو پرداخت که آن را از نحو متمایز می‌ساخت. (م ۹۰۵هـ‍ـق) تعریف او عبارتند از: «[النحو] علمٌ بأصولٍ یُعرف بها أحوال أبنیة الکلم إعراباً و بناءً».

الفاکهی (م ۹۷۱ هـ‍ـق) با تعریف خود، به این جدایی صورتی نهایی داد: «[النحو] علمٌ بأصول یُعرف بها أحوال أواخر الکلم إعراباً و بناءً».[۳۵] گویا وی دریافته بود که «أبنیة الکلم» شامل ماقبل آخر کلمه نیز می‌شود. از این رو، آن را به «أواخرالکلم» تبدیل کرد که دلالت بیشتری بر مراد داشت. با این همه، کتاب‌های نحوی، مخلوطی از نحو و صرف بودند. تعریف ازهری و فاکهی، از دخول مباحث صرفی ممانعت کرد، ولی جامع همه مباحث نحو (به معنای مقابل صرف) هم نبود؛ زیرا نحو فقط شامل احکام اواخر کلمات از نظر اعراب و بنا نمی‌شود، بلکه مباحث مهم دیگری مانند هیئت ترکیبی جمله، تقدیم و تأخیر، حذف و اضمار، کسر و فتح همزه انّ و نظایر آن را هم دربرمی‌گیرد.

به نظر می‌رسد این تعریف نحو، به گونه‌ای شامل همه مسائل می‌شود: «النحو هو العلم الباحث عن أحکام الکلمة المرکّبة إعراباً و بناءً؛ نحو دانشی است که از حالات کلمه مرکّب از حیث اعراب و بنا بحث می‌کند».

این تعریف، مانع دخول مسائل صرف است؛ زیرا موضوع آن «کلمه مفرده» است، در حالی که این تعریف همه آنچه در نتیجه ترکیب بر کلمه عارض می‌شود، در برمی‌گیرد، چه تغییر عارض بر آن، مربوط به حرکات حرف آخر آن باشد و چه در حروف آن پدید آید، چه به صورت حذف، مانند جزم مضارع معتلّ الآخر یا به صورت تغییر، مانند مثنی و جمع مذکر سالم باشد. همچنین شامل وجوب تقدیم کلمه یا تأخیر آن یا جواز هر دو و وجوب فتح همزه انّ در موردی و کسر آن در مورد دیگر یا وجوب حذف و اظهار و دیگر احکامی است که در نتیجه ترکیب کلمه با کلمات دیگر بر آن عارض می‌شود.

به طور خلاصه، نحو، قانون تألیف صحیح کلام است و درباره قواعد تکوین جمله و قواعد اعراب، بحث می‌کند. در نحو، صحبت از وظیفه و نقش کلمات در جمله است، نه ساختار إفرادی آنها.

اهداف حداقلی فراگیری علم نحو

اهداف حداقلی فراگیری دانش صرف	
هدف مرکزی	شناخت قواعد ترکیب صحیح کلمات بدون اشتباه لفظی و معنایی برای رساندن معنای مقصود
اهداف تفصیلی	ـ شناخت کلمه و کلام، نحوه پدیدآیی کلام، اسناد و انواع ترکیبهای اسنادی ـ شناخت عوامل تأثیر کلمات در یکدیگر و انواع آنها (عوامل لفظی و معنوی) و نوع تأثیر هر یک ـ شناخت معمول‌های فعل (فاعل، نایب فاعل، مفعول به، مفعول له، مفعول فیه، مفعول مطلق، حال، تمییز) و انواع و احکام هر یک ـ آشنایی با اعراب و بناء (در فعل، اسم، حرف) و انواع آن (اصلی، تقدیری، نیابی) و علامات هر یک ـ شناخت مبتدا و خبر و انواع آنها (اسمی، وصفی و ...) ـ آشنایی با اقسام فعل (لازم و متعدی، معلوم و مجهول، افعال قلوب و تصییر و باب اعطی، افعال ناقصه (رجاء و قرب و شروع)، افعال مقاربه، افعال مدح و ذم، فعل تعجب) ـ آشنایی با معنای حرفی و انواع معانی حروف ـ شناخت حروف عامل (جاز، ناصب و جازم فعل مضارع، ناصب اسم، مشبهه بالفعل، شبیه لیس، لای نفی جنس، برخی حروف مصدر) ـ آشنایی با حروف غیر عامل (عطف، استفهام، نفی، جواب، تحقیق و تقلیل، تعریف، تنبیه، برخی حروف مصدر، ربط، نون وقایه) ـ شناخت اسم‌های عامل (اسم فاعل و مفعول، مصدر، اسم تفضیل، اسم مبالغه، صفت مشبهه، اسم شرط، عامل در تمییز، مضاف، اسم فعل) ـ آشنایی با توابع (صفت، تاکید، بدل، عطف بیان، عطف به حروف) ـ شناخت کلمات منصرف و غیر منصرف و علل آن ـ آشنایی با اعداد عربی و اقسام و احکام آنها ـ شناخت محدوده‌های ممنوعه در جمله‌سازی (ما لایجوز)، ضوابط اجباری در جمله‌سازی (ما یجب)، موارد قابل تغییر و انعطاف (ما یجوز) ـ شناخت قواعد نحو و کاربرد آنها در فهم زبان عربی و متون دینی ـ شناخت «ترکیب» کلمات و کاربرد و روش و قواعد آن، بویژه تأثیر ترکیب‌های محتمل یک جمله در فهم متن و ترجمه ـ توانایی ترکیب جملات متون دینی و انتخاب بهترین ترکیب ممکن با توجه به همه عوامل دخیل و با استناد به منابع معتبر ـ توانایی اعراب‌گذاری صحیح و تعلیلی متون عربی بدون اعراب ـ توانایی ساخت جملات مختلف برای معانی و حالات گوناگون مدنظر

مهم‌ترین منابع نحوی

برخی از مهم‌ترین منابع نحوی، عبارتند از:

برخی از مهمترین منابع نحوی			
سطح مقدماتی تحصیل	**سطح متوسط و نهایی تحصیل**	**سطح تحقیقی**	**کتب صرفی و نحوی پیرامون قرآن**
الاجرومیه؛ الصنهاجی *	شرح ابن عقیل علی الالفیه ***	الاشباه و النظائر؛ سیوطی ***	المزید فی اعراب القرآن المجید؛ رشید همدانی **
آموزش مقدماتی نحو؛ صفایی بوشهری ***	منحه الجلیل؛ محی الدین عبدالحمید *	المقتضب؛ المبرد *	الجدول فی اعراب القرآن؛ صافی ***
بداء النحو؛ صفایی بوشهری ***	المرجع فی اللغه العربیه؛ علی رضا *	الایضاح؛ زجاجی *	اعراب القرآن؛ ابوجعفر النحاس ***
شرح قطرالندی و بل الصدی؛ ابن هشام **	شرح الاشمونی لالفیه ابن مالک **	البحث النحوی عندالاصولیین؛ مصطفی جمال‌الدین **	اعراب القرآن و بیانه؛ درویش ***
الفوائد الصمدیه؛ شیخ بهایی ***	الفیه؛ ابن مالک ***	الحدائق الندیه؛ سید علی خان **	مشکل اعراب القرآن؛ مکی بن ابیطالب **
فی علم النحو؛ امین علی السید *	اوضح المسالک؛ ابن هشام **	الخزانه؛ بغدادی **	اعراب ثلاثین سوره من القرآن؛ ابن خالویه **
مبادی العربیه جلد ۱ و ۲؛ الشرتوتی ***	جامع الدروس العربیه؛ غلایینی **	سر صناعه الاعراب؛ ابن جنی ***	سلسبیل؛ ابوالقاسم علیدوست ***
مختصر النحو؛ عبدالهادی الفضلی ***	شرح جامی **	شرح شواهد المغنی؛ سیوطی ***	سراج المهدی فی القرآن و مشکله و اعرابه؛ ابراهیم شیبانی **
المعجم فی النحو؛ زین‌العابدین التونسی *	مبادی العربیه ۳ و ۴؛ الشرتونی ***	غایه التحقیق؛ صفی ابن صغیر *	معانی القرآن؛ فراء **
المنهاج؛ انطاکی *	القواعد الاساسیه؛ هاشمی **	الکافیه؛ ابن حاجب ***	مجمع البیان؛ طبرسی **
النحو الواضح؛ مصطفی امین ـ الجازم **	المختار فی القواعد و الاعراب؛ علی رضا *	الکتاب؛ سیبویه ***	اعراب مائه آیه من سوره البقره؛ محمد عفیف **
نحو مقدماتی **	البهجه المرضیه؛ سیوطی ***	لمع الادله؛ ابن انباری **	املاء ما من به الرحمن؛ ابوالبقاء **
الوسیله الادبیه؛ حسین المرتضی *	اللباب فی النحو؛ عبدالوهاب الصابونی *	محاضرات الادباء؛ راغب *	البیان فی غریب اعراب القرآن؛ ابن انباری ***
الهدایه فی النحو ***	شذور الذهب؛ ابن هشام *	المدارس النحویه؛ شوقی ضیف ***	اعراب القرآن؛ زجاج ***
اعداد عربی را بهتر بشناسیم؛ زکوی ***	معجم النحو؛ عبدالغنی الدقر **	النحو الجدید؛ شوقی ضیف *	تجزیه و ترکیب و بلاغت قرآن، عباس ظهیری ***
	مغنی الادیب؛ ابن هشام ***	شرح التصریح علی التوضیح؛ ازهری **	بقیه سطح تحقیقی
	موسوعه النحو و الصرف و الاعراب؛ امیل بدیع یعقوب ***	ابیات الاستشهاد؛ ابن فارس ***	علم اصول النحو؛ سعید افغانی **
	القواعد النحویه؛ حسینی ـ ملکی **	المعجب فی النحو؛ رئوف جمال الدین *	مغنی اللبیب؛ ابن هشام ***
		شرح الکافیه؛ رضی استرآبادی ***	فلسفه النحو؛ ابوالبرکات **
		النحو الوافی؛ عباس حسن ***	الخصائص؛ ابن جنّی ***
		همع الهوامع؛ سیوطی **	الفوائد الضیائیه؛ جامی **
		الانصاف فی مسائل الخلاف؛ ابن انباری ***	شرح ابیات مغنی اللبیب؛ بغدادی **
		حاشیه الصبان علی شرح الاشمونی؛ **	المعجم المفصل فی شواهد النحو الشعریه؛ امیل بدیع یعقوب ***
		الاقتراح فی علم اصول النحو؛ سیوطی ***	



ب ـ ۵) بلاغت و دانش‌های بلاغی

بلاغـت در لغـت بـه معنـای رسـیدن و در اصطـلاح بـه معنای «رسـیدن بـه مرتبه منتهای کمـال در ایراد کلام با رعایـت مقتضـای حال تخاطـب و فصاحت الفاظ» اسـت. در دانش‌هـای سـه‌گانه بلاغـی (معانـی، بیـان، بدیـع)، از چگونگی رسـاندن معنا، بـا توجه به میزان آگاهی شـنونده و مطابـق وضعیـت و مقتضـای حـال او و بیـان مقصود به صورت‌هـای گوناگـون و نیـز آرایه‌هـای خارجـی کلام، بحث می‌شـود. عمدتـاً فنون بلاغـت، در دو علم «معانی» و «بیـان»، بحث می‌شـوند.

تعریف بلاغت

از دیربـاز، در کتاب‌های ادبـی، از بلاغت تعریف‌های مختصر و مفصلی شـده که جاحظ در «البیان و التبیین»، بسـیاری از آنهـا را نقـل کرده اسـت. تعریف فخر رازی این چنین اسـت: «بلاغـت آن اسـت کـه آدمـی آنچه را کـه در تـه دل دارد، با سـخنی کـه از ایجاز مخـلّ و اطناب مملّ در آن پرهیز شـده باشـد، بـر زبـان آرد». عبدالقاهر جرجانی نیز بلاغت را نتیجه تطبیـق کلام بـر مقتضی و مناسب حال می‌شناسـاند و نام آن را «نظـم» می‌گـذارد و بارهـا در «دلائـل الإعجاز» چنین می‌نویسـد: «نظم، جسـتن و یافتن بهترین روابـط نحوی در میـان کلماتی اسـت که بـرای ادای مقصود گفته می‌شـود».

او بـرای لفـظ، معنـی و امتیـاز دیگـری قائـل اسـت کـه به چگونگـی کاربـرد و اسـتقرارش در کلام و موقعیـت ترکیبی آن در جمله بسـتگی دارد.

اقسام بلاغت

بلاغـت، ماهیـت واحـدی دارد، امـا مظاهـر و مصادیـق آن گوناگـون اسـت. چنانکـه مشـهور اسـت: «لـکلِّ مقام مقـالٌ». گزیده‌گویـی، رعایـت تناسـب میان حـال و مقالٌ در ادای سـخن، بـه ایجـاز یا مسـاوات یا اطنـاب، از اصول مسلّـم بلاغت اسـت.

ابوحیـان توحیـدی (م پـس از ۴۰۰ هــق) بلاغـت را هفت قسـم دانسـته اسـت: بلاغـت، شـعر، خطابـه، نثـر، مثـل، عقـل، بدیهه‌گویـی و بلاغـت در ایراد سـخنان تأویل‌پذیر. بـه نوشـته خوارزمـی (م ۳۸۳هــ ق)، بلاغـت سـه گونـه اسـت:

۱) مسـاوات، یعنـی الفاظ بی‌کم و کاسـت همـان معانی را داشـته باشـد که برای آن وضع شـده‌اند؛
۲) اشـاره، یعنـی بـا الفـاظ انـدک بتـوان معانی فـراوان را رساند؛
۳) اشـباع، یعنـی برای رسـاندن یک معنی، الفـاظ مترادف گفته شود.

رمانـی (م ۳۸۴ هــق) بلاغت را به ده قسـم تقسـیم کرده اسـت: ایجـاز، تشـبیه، اسـتعاره، تـلاؤم، فواصل، تجانـس، تصریف، تضمیـن، مبالغه و حسـن بیان.

چنانکـه ملاحظـه می‌شـود، قدمـا میـان سـه شـاخه‌ای کـه بعدها بـه نـام «معانی»، «بیـان» و«بدیع» نامیده شـد، تفصیلـی نداده و همـه را زیـر یـک عنوان قـرار داده‌اند، ولـی بعدها این دسـته‌بندی پدیـد آمـد. در ادامـه، به بررسـی مختصر سـه شـاخه مهـم کنونی بلاغـت می‌پردازیم.

معانی

علـم معانـی، از ارکان بلاغت به شـمار مـی‌رود و اصـول و قواعدی را آمـوزش می‌دهـد کـه می‌تـوان با آنها لفـظ را مطابق بـا مقتضای حـال و مقـام بـه کار بـرد. مباحثی چـون إسـناد خبری، مسـندإلیه، مُسـند، متعلقـات فعـل، حصـر و قصـر، إنشـا، وصل و فصـل، ایجاز و إطنـاب و مسـاوات، تقدیـم و تأخیـر، حـذف یـا ذکـر هـر یـک از ارکان جملـه، مباحث عمده معانی را تشـکیل می‌دهنـد. «مقتضای حـال»، رکن اساسـی این علم اسـت؛ چـرا که موقعیـت مخاطب در شـکل‌دهی بـه جملـه نقـش فراوانـی دارد و گوینده و نویسـنده باید کلام خـود را بـه نوعی شـکل دهـد که مخاطب هـم آن را به خوبی بفهمـد و هـم آزرده نشـود و این وظیفه علم معانی اسـت. به عبارت بهتـر، مـراد از معانـی در علـم معانـی، معانـی ثانویـه اسـت؛ یعنـی اغراضـی کـه متکلّـم دارد و بـه دلیل همـان اغراض، بـه کلام خود اسـلوب خاصـی می‌دهـد. برای نمونـه، جمله‌ای امـری مانند «برف را ببیـن!» بـه جـای جملـه خبریِ «بـرف زیـادی باریده اسـت»، به کار بـرده می‌شـود تا تعجب متکلّم ابراز شـود. موضـوع علم معانی، «الفـاظ از نظـر افاده معانـی ثانویـه، موافق مقتضای حال» اسـت.

بیان

بیـان، در لغـت بـه معنـای کشـف و ایضـاح اسـت و در اصطـلاح، یعنـی علمـی کـه بـا آشـنایی بـا قواعـد آن می‌تـوان یـک معنـا را بـه روش‌هـا و صورت‌هـای مختلـف بیـان کـرد؛ زیـرا هـر معنایـی درجـه‌ای از وضـوح را دارد کـه دیگـری ندارد و البتـه این ترکیب‌ها و اسـلوب‌های گوناگـون، معنوی‌انـد نـه لفظی. از این رو، بـا قواعد نحـوی و معانـی متفاوتنـد. بـرای نمونـه، «کریـم بـودن زیـد» را می‌تـوان بـا تشـبیه (زیـدٌ کحاتـم)، مجاز (رأیتُ بحـراً فـی داره) یا کنایـه (زیـدٌ کثیرالرّمـاد) بیان کـرد. در این علم، عنصر خیال نقشـی اساسـی دارد. مباحـث اصلی این علـم، عبارتنـد از: حقیقت و مجاز، تشـبیه، اسـتعاره و کنایه.

بدیع

بدیـع در لغـت به معنـای تازه و نـو و در ادب، علمی اسـت که از صور معنـوی و لفظی زیبایـی کلام و آرایش نیکوی سـخن بحث می‌کند. بـه تعبیـر دیگر، مجموعه شـگردها و فنونی اسـت کـه کلام عادی را کـم و بیـش بـه کلام ادبـی تبدیل می‌کند یـا کلام ادبی را به سـطح والاتـری از ادبـی بودن تعالی می‌بخشـد. از ایـن رو، از نظر رتبه، پس از معانـی و بیـان و رعایت قوانین آن دو علم قرار می‌گیرد. محسّـنات و آرایه‌هـای بدیعـی، دو گونه‌انـد: لفظی و معنـوی. برخـی از مباحث ایـن علم عبارتند از: تضاد، طباق سـجع، جنـاس و مبالغه.

بـا بررسـی پیشـینه علوم سـه‌گانه بلاغـی، معلوم می‌شـود کـه قرآن کریـم در آغـاز مبنای هر سـه دانش اسـت و از همین جهت فراگیری آنهـا بـرای طـلاب لازم اسـت؛ زیـرا بدیـن وسـیله رموز زبـان عربی شـناخته می‌شـود و ویژگی‌هـای اسـلوب آن بـه دسـت می‌آیـد و می‌تـوان بـه اسـرار اعجـاز قرآن کریـم آگاهی یافـت و معانـی‌اش را درک کـرد و اهدافـش را شـناخت و به اقتضای شـرایط مخاطبان، به آنها عرضـه کرد.

اهداف حداقلی فراگیری علوم بلاغی

اهداف حداقلی فراگیری علوم بلاغی	
هدف مرکزی	کسب توان رساندن معنا مطابق وضعیت و مقتضای حال مخاطب، و بیان مقصود به صورتهای گوناگون، و نیز آراستن کلام به آرایه‌های ادبی
اهداف تفصیلی	ـ شناخت موقعیت و مقتضای حال مخاطب و انواع کلان حالات روحی و روانی در موقعیتهای مختلف زندگی ـ شناخت اقتضائات زمانی و مکانی و تأثیرات آنها بر نحوه انتقال پیام مورد نظر به مخاطب ـ آشنایی با مؤلفه‌های دخیل در اولویت‌دهی به انتخاب یک روش برای بیان مراد خود ـ شناخت آسیبها و خلل‌های احتمالیِ موجب برداشتهای نادرست از مراد جدّی خود؛ و عوامل کژتابی و نارسایی و خلل لفظی و معنوی در کلام ـ شناخت فصاحت (کلمه، کلام، متکلّم) و بلاغت (کلام و متکلّم) و رابطه آنها با شاخه‌های مختلف علوم بلاغی ـ شناخت قالبها و ساختارهای لفظی مختلف برای بیان معانی گوناگون در زبان عربی ـ آشنایی با انواع دواعی و انگیزه‌های متفاوت بیان معانی و قالبها و ساختارهای لفظی آنها ـ توانایی انتقال مراد خود در شدّتهای معنایی متزاید یا متناقص ـ شناخت عوامل زمینه‌ساز و کمک کننده برای بیان مراد اصلی خود ـ إحراز مقصود و مراد جدّی گوینده یا استفاده از قرائن و نشانه‌های لفظی و غیرلفظی، و ردّ استدلالی یا موجّه احتمالات دیگر (ظهورگیری) ـ شناخت إسناد و مباحث مرتبط (إسناد خبری و إنشایی؛ إسناد حقیقی و مجازی و کاذب؛ امر؛ نهی؛ استفهام؛ تمنّی و ترجّی؛ نداء؛ مستندإلیه و حالات آن از قبیل: ذکر و حذف و إضمار و تعریف و تنکیر و تقدیم و تأخیر آن؛ مسند و حالات آن مانند: ذکر و حذف و تقدیم و تأخیر و تقیید و...؛ متعلقات فعل و حالات آنها؛ و...) ـ شناخت حصر و قصر، و فصل و وصل؛ و مواضع و راههای آنها ـ آشنایی با ایجاز و إطناب و مساوات و موارد استفاده از هر یک ـ توان تبدیل مفاهیم ذهنی مورد نظر خود به پیامهای لفظی مختلف ـ شناخت قالبهای اولیه (حالات عادی و پایه) و قالبهای ثانویه (حالات خاص) انتقال مقصود ـ آشنایی با قوای متعدّد نفس و فرآیند انتقال مفاهیم، تصویرسازی ذهنی، و تداعی معانی توسط آنها ـ آشنایی با قوه متخیّله و نقش مهم آن در تجسّم مطالب و پردازشهای متفاوت معانی به صورتهای گوناگون ـ آشنایی با مبحث مهم اعتارات و مسائلِ متعدّد مرتبط، مانند: تعریف اعتبار، سبب پیدایش، فرآیند تولید، کارکردها، روشهای استفاده؛ نظریات عمده ـ آشنایی با معانی اولیه و ثانویه و نقش معانی ثانویه در انتقال مراد ـ شناخت راههای بین یک معنا به صورتهای مختلف عرضی و مراتب طولی ـ آشنایی با پدیده وضع و مباحث مرتبط بویژه مبانی مختلف درباره ماهیّت وضع، مانند: وضع الفاظ برای حقیقت معانی، برای کارکردها، برای روح معانی و... ـ شناخت اموری چون: مجاز، تشبیه، استعاره، کنایه، و اقسام آنها و تفاوت هر یک با بقیه و موارد استفاده از هر کدام ـ آشنایی با تاثیر هم آهنگی الفاظ و جملات در القاء مفاهیم و راههای تحقق آن ـ آشنایی با آرایه‌های ادبی ـ هنری و شیوه‌های لفظی و معنوی آرایش و تحسین کلام با استفاد هاز آنها ـ إدراک نقش کلیدی علوم بلاغی در فهم متون دینی، و نیز انتقال طبقه‌بندی شده پیامهای دین به مخاطبین متفاوت ـ تشخیص تفاوت اسلوبهای مختلف گفتاری و قدرت تفسیر متون ـ توان کشف ظرایف بلاغی متون چون قرآن، نهج البلاغه و...، و انتقال همان حالت و حس بلاغی و هنری موجود در آنها به مخاطبین مختلف

مهم‌ترین منابع علوم بلاغی

برخی از مهم‌ترین منابع علوم بلاغی، عبارتند از:

برخی از مهمترین منابع علوم بلاغی		
سطح تحصیلی	سطح تحقیقی	منابع بلاغی پیرامون قرآن و روایات
مختصر المعانی؛ سعید الدین تفتازانی***	المدخل إلی دراسه البلاغه العربیه؛ سیّد احمد خلیل**	اعراب القرآن و بیانه؛ مصطفی درویش***
جواهر البلاغه؛ سیّد احمد هاشمی***	شرح عقود الجمان؛ سیوطی**	الجدلو فی إعراب القرآن؛ محمود صافی***
دُرَر الأدب؛ حسام العلماء آق اولی***	جواهر الأدب فی الأدبیات و الأنشاء؛ هاشمی**	معانی القرآن و إعرابه؛ زجّاج**
مغنی البلیغ؛ علی عرب خراسانی***	المطوّل؛ تفتازانی***	اسرار البلاغه و دلائل الإعجاز؛ عبدالقاهر جرجانی***

سطح تحصیلی	سطح تحقیقی	منابع بلاغی پیرامون قرآن و روایات
البلاغه الواضحه؛ مصطفی جازم**	مفتاح العلوم؛ ابو یعقوب سکّاکی***	تفسیر الکشّاف؛ جار الله زمخشری***
تهذیب السعد؛ محی الدین عبدالحمید**	تلخیص المفتاح؛ محمّد بن عبدالرحمان قزوینی***	النکت فی إعجاز القرآن؛ رمّانی**
البلاغه العربیه فی ثبوها الجدید؛ بکری شیخ امین**	فلسفه المجاز؛ لطفی عبدالبدیع**	تلخیص البیان فی مجازات القرآن؛ سیّد رضی***
برگزیده‌ای از متون نظم و نثر عربی؛ رادمنش ـ سلمانی**	الأطول؛ حسام**	مجازات النبی؛ سیّد رضی**
ادبیات و تعهّد در اسلام؛ محمد رضا حکیمی***	المفصّل فی علم البیان و الفصاحه؛ الزمانی**	مشکل الحدیث و بیانه؛ بن فورک**
بقیه سطح تحقیقی	الدراسه و النقد فی مسائل البلاغیه؛ الفضلی**	البیان و التبیین؛ جاحظ***
فی تاریخ البلاغه العربیه؛ عبدالعزیز عتیق**	الصور الفنیه فی التراث؛ جابر احمد عصفور**	مجاز القرآن؛ ابوعبیده**
تجرید البلاغه؛ ابن میثم بحرانی***	فنون الأدبیه و اعلامها؛ انیس المقدسی**	البرهان فی علوم القرآن؛ الزرکشی***
خزانه الأدب و غایه الأدب؛ ابن حجه النحوی*	الفن و مذاهبه فی الشعر العربی؛ شوقی ضیف***	شرح نهج البلاغه، خویی***
آواشناسی زبان عربی؛ ابراهیم انیس***	البلاغه تطوّرٌ و تاریخ؛ شوقی ضیف***	

ب-٦)عَروض

عَروض و قافیه، هر دو به شعر و کلام منظوم یا مسجع، مربوط و هدف از آنها، ایجاد مهارت فهم فنی اشعار است. عروض، اشعار را از نظر وزن، مطالعه می‌کند و ارائه‌کننده قواعد و میزان‌های دقیقی است که با آنها، اوزان صحیح شعر از وزن‌های نادرست، بازشناسی و چگونگی ایجاد وزن و صحت و سقم آن بررسی می‌شود. به گفته خواجه نصیرالدین طوسی، این علم به نوعی زیرمجموعه علم موسیقی است. دانش عروض، برای آفرینش شعر، لازم و سودمند است و باید هر سراینده و سخنوری برای سخن آهنگین خویش، قواعد آن را فراگیرد تا سخنان او در جان و روح شنونده مشتاق یا خواننده اهل ذوق، نفوذ کند و اثرگذار باشد. عروض، موسیقی کلام و رکنی مهم در ساختار سخن به شمار می‌آید. قرآن کریم بر پایه موسیقی عروضی نازل نشده است، ولی حالتی موسیقایی را در آیات قرآنی می‌توان یافت و ترتیل ـ نوعی قرائت آهنگین و موسیقایی (عروضی) ـ ویژه این کتاب آسمانی است که به سهولت بر شنونده اثر می‌گذارد. واضع عروض، خلیل بن احمد فراهیدی (١٠٠ ـ ١٧٥هـق) است که افزون بر «العین»، کتاب‌هایی مانند «العَروض»، «النغم»، «الإیقاع» و «النقط والشکل» را نوشته است.

ب ـ ٧) قافیه

علم قافیه، ارتباط حروف یا کلمات آخر ابیات و قواعد و انواع قافیه در شعر را بررسی می‌کند. در این علم، به تعریف و مشخص کردن دقیق حرف قافیه، کلمه قافیه، ردیف و نظایر آن می‌پردازند و عیوب آن را مشخص می‌کنند. قافیه، مقاطع صوتی است که در پایان ابیات تکرار می‌شود و بر پایه حرفیَ معیّن (رویّ) استوار است و ویژگی‌هایی در حروف و حرکات خود دارد که باید رعایت شود، وگرنه معیوب خواهد شد. آنچه در شعر «قافیه» نامیده می‌شود، در نثر «سجع» گفته می‌شود و چنانچه این وضع در پایان آیات قرآن‌کریم باشد، آن را «فاصله» می‌نامند. آنچه درباره علم قافیه در مورد شعر گفته شده، درباره آیات قرآن که دارای فواصل هستند، جاری است. اهمیت علم قافیه بدان است که از نظر موسیقایی همانند تفاعیل عروضی بر گوش نشسته و بر جان اثر می‌گذارد. در نتیجه، معنایی جان‌فزا را به اندرون شنونده مشتاق انتقال می‌دهد و سبب اتحاد و استواری سخن شده، کلمات برای او به زیبایی متجلّی می‌شود و از همین سخن آهنگین [عروضی] و مقفّی، مفاهیم به نیکی القا می‌گردد. چنانکه در بسیاری از سوره‌های قرآن، به سبب وجود «فواصل» در اواخر آیات، این زیبایی به خوبی آشکار می‌شود.

ب ـ ٨) قَرض‌الشعر (قریض‌الشعر)

علمی است که درباره احوال کلمات و واژه‌های شعر، نه از جهت وزن و قافیه، بلکه از نظر زیبایی و نازیبایی، هماهنگی، روانی، جاافتادگی، لطف، ظرافت، اصالت و علوّ آنها بحث می‌کند. گفته شده، چون شعر نوعی بریدن از کلام عادی است که با عملکرد ذهنی، بحری از شعر را می‌برند و آن را به قواعد فنی و اصولی عرضه می‌کنند، آن را «قرض‌الشعر» [بریدن شعر] نامیده‌اند. برخی دیگر از علوم ادبیات عرب، عبارتند از:

ب ـ ٩) انشا (انشاءالنثر)
ب ـ ١٠) نقد شعر و نثر (شبیه سبک‌شناسی)؛
ب ـ ١١) معاریض الشعر؛
ب ـ ١٢) خطابه؛
ب ـ ١٣) خط و املا (رسم‌الخط)؛
ب ـ ١٤) اصول نحو (بیانگر کیفیت استنباط قواعد ادبی و نحوی از منابع آن، قواعد تعارض و تراجیح و حل تعارضات ادلّه)
ب ـ ١٥) تاریخ ادب.

برخی از مهم‌ترین منابع تاریخ ادبیات عرب، عبارتند از:

مهمترین منابع تاریخ ادبیات عرب		
تاریخ الإدب العربی؛ طه حسین**	تاریخ آداب اللغه العربیه؛ جرجی زیدان***	تاریخ الأدب العربی؛ شوقی ضیف**
تاریخ الإدب العربی؛ حنّا الفاخوری***	معج م الأدباء؛ شهاب الدین یاقوت**	نزهه الابّاء فی طبقات الأدباء؛ ابن انباری***
طبقات النحویین و اللغویین؛ الزبیدی***	بقیه الوعاه فی احوال النحاه؛ سیوطی**	الوسیط فی الادب العربی و تاریخه؛ اسکندری ـ عنانی***
ریحانه الدب؛ مدرّس تبریزی***	تاریخ الادب العربی؛ عمرو فرّوخ**	مصادر الدراسه العربیه؛ یوسف اسعد
الزائد فی الادب اعربی؛ انعام الجندی*	من تاریخ النحو العربی؛ سعید الأفغانی**	تاریخ زبان و فرهنگ عربی؛ آذرتاش آذرنوش***
الأدب فی ظل التشیّع؛ عبدالله نعمه***	تاریخ ادبیا تعرب؛ محمّد رادمنش***	

ج) ترجمه



«ترجمـه»، برآینـدی از علـوم یـاد شـده اسـت؛ یعنـی بـا توانایی‌هایـی کـه از آنهـا بـه دسـت می‌آیـد، می‌تـوان ترجمـه‌ای موفـق داشـت. از نظـر عملی، جمع‌بنـدی و نتیجه‌گیری از دانش‌هـا و مهارت‌های ادبیـات عرب، در یک کارگاه ترجمـه میسّـر خواهـد شـد. البته مراد از مهارت ترجمه این نیسـت کـه به صورت بالفعـل و فی‌البداهه، همه قواعـد ادبـی را اسـتحضار کـرد و هـر متنی را فهمیـد و ترجمه کـرد، بلکه باید با ممارسـت کاربردی، اصـول آن را در خـود ملکـه کـرد تـا بتوان کلام عـرب و معانی آن را تـذوّق و فهم نمـود و منابع معتبر (صرفـی، نحوی، بلاغی و نظایـر) لازم بـرای فهـم و ترجمـه یک متن را شـناخت و مراجعـه‌ای کاربردی به آنها داشت.

توانایـی ترجمـه و سـطح کیفـی آن، ظهـور و نمـودِ عملـی میـزان تحقـق اهـداف آموزشـی در ایـن دانش‌هاسـت و اگر ادبیات عـرب حوزه به سـوی چنین سـطحی، یعنی تـوان فهم و ترجمـه بلاغـی منابـع و متـون دینـی، هدف‌گـذاری شـود، می‌تـوان به قابلیت دسـت‌یابی به بینشـی اولیـه از مجموعـه متون دینـی و متون مرتبط رسـید.

اهداف و مطلوبیت‌های ترجمه	
هدف مرکزی	قدرت انتقال مقصود از زبان مبدأ به مخاطبین مختلف در زبان مقصد
اهداف تفصیلی	ـ آشنایی با ترجمه و ماهیّت آن، و نیز اهمیت و ضرورت آن به طور عام و در فهم و انتقال پیامهای دینی بطور خاص ـ شناخت انواع ترجمه و کاربردهای هر یک از آنها (درون زبانی، برون زبانی، علامتی و رمزی، معنایی، پیامی، نویسنده‌گرا، خواننده‌گرا، متن محور، آزاد، بلاغی، ...) ـ شناخت فرآیند ترجمه و مراحل آن، قواعد و اصول عام (در هر زبانی) و خاص (در زبان معیّن) ترجمه، و توان استفاده از هر یک در جایگاه صحیح کاربرد آن ـ آشنایی با ضوابط و شاخصهای اعتبار ترجمه ـ شناخت تفاوت ترجمه، تفسیر، تأویل، و... ـ آشنایی با آداب و اخلاق ترجمه ـ شناخت عوامل و مؤلّفه‌های دخیل در رسیدن به بینشی واقعی نسبت به متن مورد ترجمه و پدید آورنده‌اش، مانند: شناخت شخصیت، مولّف، فرهنگ حاکم بر زمان مؤلّف، کشف انگیزه تألیف، علت استفاده از سبکی خاصّ، مطالعه کامل و چند باره همه متن، تلاش برای احساس و فهم همدلانه فضا و پیام متن، و... ـ آشنایی با عوامل و مؤلّفه‌های دخیل در رسیدن به بینشی واقعی نسبت به مخاطبین ترجمه، مانند: فرهنگ مخاطبان و نگرش آنها به موضوع و حساسیّت به آن، میزان دریافت مخاطب از متن، میزان تشابه در تصور مفاهیم میان مؤلف و مخاطبین، کشف نقاط اختلاف در تصور مفاهیم و تصدیق احساسات و میزان آن، و... ـ شناخت فرآیند تحلیل متن مبدأ به اجزاء و مجموعه‌های تشکیل دهنده آن ـ آشنایی با قواعد و ظرایف ترجمه متن‌های لایه‌دار بطن و عمق ـ آشنایی با نحوه معادل‌یابی برای واژه‌ها (اسماء، افعال، حروف)؛ ترکیبات؛ اصطلاحات؛ معانی مجازی؛ حالات خاص؛ لحن‌ها؛ معانی محذوف؛ مجموعه جملات و گفتارها و روابط بین عبارات، و... ـ شناخت تفاوتهای ویرایشی و علامت‌گذاری در متن مبدأ و معادلهای آن در متن مقصد ـ توان ارزیابی استدلالی و اعتبارسنجی ترجمه‌ها بویژه ترجمه‌های متون دینی ـ توان تفکیک یک متن به لایه‌های مختلف ساختاری زبانی ـ تشخیص انگیزه انتخاب یک کلمه خاصّ از بین کلمات مشابه، یک ترکیب خاص از بین ترکیبات مشابه، یک ارتباط خاص بین جملات از میان ارتباطات مشابه توسط مؤلّف در زبان مبدأ، و در نهایت انتخاب مناسبترین معادلهای لفظی و معنایی (در زبان مقصد) از بین موارد قابل جایگزین ـ آشنایی با منابع لغوی، صرفی، نحوی، و بلاغی معتبر در زبان مبدأ و مقصد ـ توان انجام ترجمه‌های دقیق و متناسب با مخاطبین مختلف از متون دینی

در جدول زیر، نام برخی منابع برای آشنایی با ترجمه آمده است.

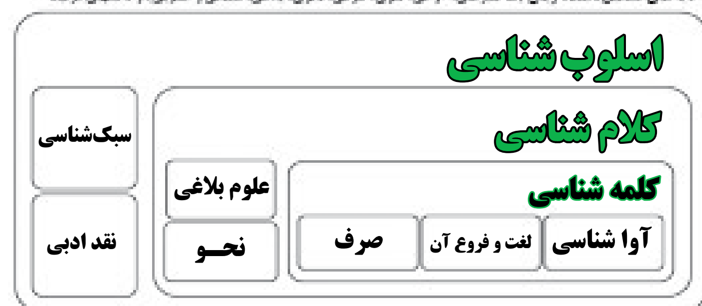
برخی منابع برای آشنایی با ترجمه		
فن ترجمه، اصول نظری و عملی ترجمه؛ یحیی معروف***	فن الترجمه؛ احمد فاضل السعدی***	مبانی ترجمه؛ محمود حدادی**
تجزیه و تحلیل کلام و ترجمه؛ یحیی معروف**	نظری به ترجمه؛ صالح حسینی**	درآمدی به اصول و روش ترجمه؛ کاظم لطفی پور**

د) دانش‌های قریب‌الافق با علوم ادبیات عرب

ایـن دانش‌هـا، هماننـد علـوم ادبـی (از جملـه ادبیـات و زبان عرب)، بـا زبان و الفاظ و کلمات سـر و کار دارنـد، ولی از حیثیت‌هـا و زوایای گوناگون بـه این مسـائل می‌پردازند. مهم‌ترین این دانش‌هـا، عبارتند از:

مهمترین دانش‌های قریب الافق با علوم ادبیات عربی		
زبان شناسی، و شاخه‌های مختلف آن، مانند: ـ زبان شناسی مقدّماتی (مبادی زبان شناسی)؛ ـ زبان شناسی عمومی (نظری): پژوهش درباره اصول کلّی زبان و تعیین ویژگیهای آن ـ زبان شناسی توصیفی: مطالعه درباره تعیین واقعیتهای نظام یک زبان خاص ـ زبان شناسی تطبیقی: یافتن همانندی‌ها و تفاوتهای میان زبانها ـ زبان شناسی اجتماعی Sociolinguistics: مطالعه رابطه زبان با جامعه، و تأثیر عواملی نظیر طبقه، جنسیّت، قومیّت، و... بمنزله عوالم بیرونی در فراگیری و تعلیم زبان در گروه‌های خاص ـ زبان شناسی عصب شناسی neurolinguistics: مطالعه پایه‌های عصب‌شناختی زبان بخصوص چگونگی کنترل فرآیندهای تکلّم از سوی مغز، تحلیل اختلالات بالینی نظیر زبان پریشی aphasia و لغزشهای زبانی معمول، بررسی مشکلات استفاده از زبان، تحلیل اختلالات گفتاری و تحلیل درک چگونگی اختلال در دستگاه اصلی گفتار		
آواشناسی phonetics (بررسی سرشت‌آواها و صداهای گفتاری، شامل: آواشناسی تولیدی، آواشناسی اکوستیک، آواشناسی شنیداری، آوانگاری)		
واج شناسی phonology (توصیف و بررسی عملکرد آواها در یک زبان مشخص)	معناشناسی	نشانه‌شناسی semiology
تکواژشناسی یا ساخت واژه یا مورفولوژی (مطالعه ساختار درونی واژه و تحلیل ساختار آن)	فلسفه زبان	پدیدارشناسی خواندن
علم دلالت (سمانتیک Semantics و سیمیوتیکس semiotics)	روانشناسی زبان	تاریخ و سیر زبانها
دستور زبان جهانی (بررسی گونه‌های مشترک بیان معنا بین تمام انسانها و تدوین زبانهای بین المللی مثل اسپرانتو)	فلسفه تحلیل زبانی	ارتباطات و رسانه‌ها
هرمنوتیک و دانشهای هرمنوتیکی	تجوید	

در نموادار زیر، مهم‌ترین لایه‌های ساختاری هر زبان و علوم مرتبط با آن ترسیم شده‌اند:



خاتمه

در پایـان، بـه طـور خلاصـه بایـد گفـت کـه در آمـوزش رایج علـوم ادبیـات عرب و دیگـر دانش‌هـا در حـوزه، تقریبـاً بـدون هیـچ مقدمـه‌ای وارد متـون آموزشـی می‌شـوند. ایـن در حالـی اسـت کـه ضروری اسـت پیـش از آن، دسـت‌کم یک یا دو کتـاب مقدماتـی بـرای آشـنایی تحلیلـی با علـوم ادبیات عـرب، اهـداف، منابع و مباحثـی از سـنخ آنچـه در ایـن نوشـتار آمـد، در برنامـه تحصیلی گنجانده شـود. بگذریـم کـه متون آموزشـی مناسـبی برای ایـن کار نیز وجود نـدارد! البتـه در این زمینـه، فقـدان روشـی و محتوایـی، تکالیـف سـنگین و متعـددی را فـراروی افراد مسـئول نهاده اسـت.

* منابع و پی‌نوشت‌های این مقاله در دفتر «رهنامه پژوهش» موجود است.


ادبیات
در پیوند با علوم دینی



رابطه ادبیات و اجتهاد

در گفت‌وگوی رهنامه با حجت‌الاسلام والمسلمین ابوالقاسم علیدوست

مصاحبه

رضا ثانی

اشاره

ابوالقاسم علیدوست متولد ۱۳۴۰ در شهرستان ابرکوه می‌باشد. سال ۱۳۵۵ به قم مهاجرت کرد. دروس خارج را نزد آیات عظام مکارم، فاضل، جوادتبریزی، سبحانی وحید خراسانی تلمذ نمود. دروس معقول را نزد حضرات آیات گرامی، انصاری شیرازی، مصباح، جوادی آملی و حسن زاده آملی گذراند. «سلسبیل فی اصول التجزیه و الإعراب»، «صراط؛ هدایت تحصیلی طلاب و دانش‌پژوهان»، «جرعه‌ای از ادب قرآن؛ آموزش کاربردی ادبیات عرب» از آثار ارزشمند ایشان در زمینهٔ ادبیات عرب می‌باشد.

رهنامه: آیا لازم است برای استنباط دینی، در ادبیات نیز به اجتهاد برسیم؟ آیا در این زمینه، افراطهایی هم وجود دارد؟ راه میانه چیست و از نظر هدف و موضوع و روش، هر یک از علوم ادبی، صرف، لغت، نحو و بلاغت، چه تفاوت‌ها و امتیازهایی دارند؟ هر یک از این موارد در مسیر اجتهاد، چه سهمی دارند؟ مقصودمان از اجتهاد، اعم از هرگونه فهم متون دینی است و به فقه اختصاص ندارد. در آخر اینکه آیا ادبیات موجود در حوزه‌ها، ما را به هدفی می‌رساند که از ادبیات انتظار داریم؟ اگر نمی‌رساند، در این ادبیات باید چه تغییراتی به وجود بیاید؟

استاد: درباره این موضوع باید به دو نکته بپردازیم؛ یکی، مفهوم‌شناسی ادبیات و دیگری، استنباط است. معمولاً علوم ادبی را به یازده دانش تقسیم می‌کنند؛ صرف، نحو، لغت، معانی، بیان، بدیع، شعر، عروض، قافیه، انشا و کتابت. البته من فکر می‌کنم، جای دانش دیگری هم به نام علم محاوره و آداب مفاهمه خالی است. البته با نگاهی خاص می‌شود این مورد را زیر یکی از عناوین یازده‌گانه جای داد، ولی اگر این دانش، مستقل و جدا باشد، طبیعتاً به آن اهتمام بیشتری می‌شود. معمولاً در اصطلاح روز حوزه، ادبیات به دانش صرف، نحو، لغت، معانی، بیان و بدیع، گفته می‌شود. من هم می‌کوشم در این گفت‌وگو به این نکته‌ها بپردازم. پس اگر از ادبیات سخن می‌گوییم، مشخصاً به همین شش دانش نظر داریم. منظور از استنباط عملیات، استخراج گزاره‌های مجهول از نهادهای معلوم است. برای نمونه، وقتی در فقه می‌گوییم، فقیه استنباط می‌کند؛ یعنی حرکتی می‌کند و فرآیند و عملیاتی را پدید می‌آورد که این عملیات گزاره‌های مجهولی را از نهادهای معلوم، مانند اسناد اربعه استخراج می‌کند. به همین دلیل، استنباط در فقه برای کشف شریعت است یا اگر مفسری استنباط می‌کند، به این معناست که معنا یا پاسخ سؤالی را که به گمان خودش، آیه بر آن معنا دلالت می‌کند، عملیاتی انجام می‌دهد و از هنجارهای شناخته شده دانش تفسیر، بهره می‌برد و پاسخ خود را که پیش از این استنباط مجهول بود، به دست می‌آورد. بنابراین، استنباط عملیات کشف، کشف مجهول است، از نهادهایی که از پیش معلوم بوده است.

با این توضیح، خواننده محترم درمی‌یابد، استنباط فقط در فقه نیست. ما مستنبط در فقه، تفسیر، کلام و در ادبیات داریم. البته در سده‌های اخیر، وقتی در فضای عمومی حوزه‌های علمیه، از استنباط سخن گفته می‌شود، منظور عملیات کشف شریعت از منابع معتبر است که مخصوص فقه است. من تلاش می‌کنم، استنباط را به همان نگاه فرافقهی، به معنای عملیات کشف مجهول به کار ببرم. البته ممکن است، بیشتر مثال‌های فقهی بیاورم. درباره پیوند ادبیات با علوم دینی، سه نظر وجود دارد. البته لازم نیست این نظرها به زبان بیاید، بلکه در رویه‌ها و در حرکت عملی افراد دیده می‌شود و این مهم است، چون برخی وقت‌ها طرف حاضر نیست به نظریه‌ای اعتراف بکند، ولی برخورد عملی‌اش آن را نشان می‌دهد.

برخورد اول، برخورد افراطی است؛ یعنی پیوندی وثیق و حداکثری، بین ادبیات و استنباط برقرار می‌کند. جالب است که اگر بیشتر اهل صرف و نحو باشد، بین علوم دینی و استنباط علوم دینی با صرف و نحو، پیوند برقرار می‌کند. اگر اهل لغت باشد، این پیوند را با لغت، و اگر اهل بلاغت باشد، با بلاغت برقرار می‌سازد. به گونه‌ای که معتقد است تا شخصی درباره ریزه‌کاری‌های آن دانش، کاوش نکند، نمی‌تواند در صحن آموزه‌های دین، اعم از فقه، تفسیر و کلام، وارد شود.

چند روز پیش یکی از آقایان درباره شیخ انصاری صحبت می‌کرد. می‌خواست بگوید ایشان چه‌قدر به علوم مقدماتی تأکید داشتند و در این زمینه حساس بودند. فرمود: ایشان چهل دور مطول گفته است. می‌خواست به اهتمام شیخ و نقش علوم بلاغی در اجتهاد اشاره کند. قاعدتاً این قضیه اشتباه است. اگر هم رخ داده، باز اشتباه بوده است. چهل دور مطول، دست‌کم چهل سال وقت می‌خواهد. چهل سال وقت برای تدریس یک کتاب، زیاده‌روی است. این افراط در برخی نوشته‌های بزرگان ما دیده می‌شود.

این جمله معروف است که برخی تا پایان عمرشان، خوب صرف و نحو می‌خوانند که اگر زمانی خواستند اجتهاد کنند، توانمند باشند، ولی ذی‌المقدمه محقق نمی‌شود و می‌میرند. جریان دوم، جریان تفریط است که معمولاً از درون افراط پدید می‌آید. در واقع، اگر آن را تز حساب بکنیم، این آنتی‌تز به شمار می‌آید. این جریان فکر می‌کند، صرف، دانشی تفننی است. می‌گوید دانستن اینکه «اُشترُتنّ» چه صیغه‌ای است، چه فایده‌ای دارد؟ نحو هم که درست خواندن آخر کلمات است که اگر هم درست نخواند، به جایی برنمی‌خورد. لغت، دانش جمع معانی کلمات است و هر گاه لازم شد، با مراجعه به فرهنگ لغت، مشکل را حل می‌کنیم. از این رو، دانش لغت و فلسفه لغت را بی‌خاصیت می‌داند. معانی بیان هم یک‌سری اصطلاحات را به شما یاد می‌دهد که اگر بخواهید با زبان عرب، شعر عرب و نثر فاخر عرب، سر و کار داشته باشید، به دردتان می‌خورد، وگرنه اگر نخواهید کارهای تفننی لفظی بکنید، به معانی و بیان و بدیع هم کاری ندارد؛ یعنی با برداری و تقسیم و استقرا، به این نتیجه می‌رسد که ابداً لازم نیست روی اینها کار شود. حتی همان دو ـ سه سال اول حوزه هم زیاد است. برای اینکه فرد خیلی بیگانه نباشد، دو ـ سه ترم، به طلبه موارد کلی را یاد می‌دهند و او را از این چیزها می‌رهانند. منشأ این تفریط، یکی جهل شخص درباره این دانش‌ها، و دیگری واکنش آن افراط است.

رهنامه: آیا در میان بزرگان ما کسانی بوده‌اند که این عقیده را داشته باشند؟

استاد: بزرگان صاحب تفکر، خیر، ولی برخی افراد اهل اثبات، بله. همین الان کسانی را داریم که به اندیشه دوم پای‌بندند و در جاهای گوناگونی صحبت می‌کنند و تریبون‌های عام در اختیارشان است و این اندیشه را تبلیغ می‌کنند.

هدف حداقلی از تعلیم و تعلم ادبیات عرب در حوزه، عبارتند از: «توانایی ترجمه بلاغی گزاره‌های دینی، یعنی توان انتقال پیام موجود در آنها به مخاطبان با ایجاد همان حس موجود در آنها». «فهم» متون دینی و «انتقال» مفاهیم آنها به دیگران، حداقل انتظار از حوزه‌های علمیه بوده و هست.

در فضای حوزوی‌اند یا به نهادهای دیگر علم وابسته هستند؟

استاد: در هر دو؛ یعنی اگر بگوییم که در حوزه بوده و معمم است، در این حد بله، ولی در حوزه صاحب فکر نیستند. اتفاقاً تریبون‌های عام دارند و زیاد هم صحبت می‌کنند. واقعاً بنده این را یک خطر می‌دانم، چون طلبه از آنها شنوایی دارد و یاد می‌گیرد. بی‌تردید با این ادبیاتی که در این مصاحبه حاکم کردیم، خواننده متوجه می‌شود ما می‌خواهیم به اندیشه اعتدالی برسیم، نه افراط و نه تفریط. به این معنا که صرف عمر زیاد و جست‌وجو در کتاب‌های مختلف صرف و نحو و لغت و معانی و بیان و بدیع و دنبال کردن همه ریزه‌کاری‌ها و اختلاف اقوال و ادله اقوال و حواشی و شروح و کتاب‌های زیاد، به گونه‌ای که طلبه یا دانش‌پژوهی، ولو غیر طلبه، یک دهه از عمرش را به این اختصاص بدهد، افراط است. مگر واقعاً بخواهد ویژه‌دان این دانش‌ها بشود که اتفاقاً خوب است؛ یعنی کسی بخواهد مثلاً در صرف، نحو، لغت، معانی، بیان و بدیع، ویژه‌دان و متخصص شود، به گونه‌ای که مرجع این دانش در حوزه علمیه باشد. این خیلی خوب است؛ یعنی علاوه بر تخصص، متمحض در این علم نیز باشد، که من آن را ویژه‌دان می‌نامم. این موضوع اشکالی ندارد و اتفاقاً لازم است، اما اگر می‌خواهد برای استنباط علوم دینی مانند فقه و کلام و تفسیر و حدیث، از این علوم استفاده آلی و ابزاری کند، آن حد از صرف وقت، افراط است و اما اندیشه دوم، تفریط است و واقعاً متخصص معارف دین و متکفل استنباط نمی‌تواند از این دانش‌ها بی‌خبر باشد.

در دانش صرف، اولاً کلمات را می‌توانیم ریشه‌یابی بکنیم. بدون دانش صرف نمی‌توان با لغت و متون لغوی مرتبط شد، چون متون لغوی، به ریشه‌یابی نیاز دارد که برعهده دانش صرف است. معانی ابواب و باب‌های مختلفی که در زبان عرب داریم، با دانش صرف همچنین فهم لغت نیز با ریشه‌یابی کلمات به دست می‌آید. تشخیص هم‌خانواده‌ها و دانش قلب و اعلال و امثال ذلک، برای ریشه‌یابی کلمات و فهم لغت مؤثر است. اجمالاً صرف به مقداری که بتواند این موارد را تأمین بکند، لازم است. البته اینکه فرض کنید تا یک صیغه را به او بدهند، راحت بتواند تحلیل کند یا بتواند صیغه‌های مشکل را بیابد، هنر و تفنن است. از این رو، ممکن است کسی بهره‌اش را از صرف ببرد، ولی نتواند بسیاری از این صیغه‌ها را تحلیل کند.

به نظر من، آنچه امروزه در حوزه خوانده می‌شود، به اندازه کافی و وافی به این رسالت می‌پردازد و اگر بیشتر از حد نیاز نباشد، کمتر نیست؛ به این شرط که آنچه طرف می‌خواند، یا حداقل عموم کلیات را با خود داشته باشد.

نظرتان درباره روش فراگیری چیست؟

استاد: درباره روش فراگیری و نگهداری و ابزارهایی که برای به دست آمدن روش‌ها باید به کار برد، در کتابچه صراط توضیحاتی داده‌ام که چگونه طلبه‌ها مباحثه و مطالعه بکنند. درباره روش آموزش نیز نکته‌هایی را مطرح کرده‌ام. اخیراً این کتاب، خیلی مفصل‌تر و با ویرایش دوم چاپ می‌شود. دانش نحو، فقط فهمیدن اعراب آخر کلمات نیست، گرچه همان هم در فهم معانی نقش دارد. دانش نحو سه رسالت دارد که عبارتند از: اول، بخش اعراب است که در آن فاعل و مفعول و مضاف الیه و صفت و موصوف، مشخص می‌شود. دوم، بخش مفردات است. همان کاری که ابن هشام در باب اول مغنی انجام داده است. در باب اول مغنی، که شامل بیش از پنجاه درصد کتاب می‌شود، ابن هشام از هشت باب، به شما اعراب یاد نمی‌دهد، بلکه مفردات را مانند او، لو، علی، أما و...، تحلیل و واکاوی می‌کند. گاهی پیشینه‌کاوی می‌کند؛ یعنی به منشأ کلمات برمی‌گردد. گاه نیز پسینه‌کاوی می‌کند؛ یعنی به آثار مترتب بر واژه‌ها می‌پردازد. ابن هشام در باب اول مغنی، کار غیر نحوی انجام نداده است که بگوییم از رسالت نحو خارج است. رسالت سوم، نحو، کارهایی است که نمی‌توانیم تحت یک عنوان، مثل اعراب و مفردات بیاوریم. کارهای متفرقاتی است که تجسم آن، همان هفت باب آخر مغنی است. برای نمونه، وقتی انسان در باب پنجم مغنی، هر مسئله را که می‌خواند، احساس می‌کند به رویش دریچه‌ای باز می‌شود. مثلاً بحث می‌کند که اگر دو کلام داشتیم که اولی می‌توانست قرینه دومی باشد و دومی می‌توانست قرینه اولی باشد، کدام را باید قرینه بر دیگری بگیریم. این ساده است، ولی در نصوص محل ابتلاست. همه این متفرقات کار نحوست. من بر این باورم که فقیه، حدیث‌شناس و مفسر، از هیچ کدام از این موارد، بی‌نیاز نیست.

از اعراب شروع می‌کنم. نمی‌دانم چه‌قدر دقت کرده‌اید که وقتی استادی ادیب، متن مکاسب را می‌خواند، با آهنگ خواندنش معنا را به شاگرد القا می‌کند. چگونگی وقف، شروع، آهنگ ادای فاعل، اثرگذار است؛ یعنی معنا را در سایه علم اعراب القا می‌کند. گاهی برای فهم حدیثی، کافی است فرق بین صفت و موصوف و اضافه را بدانید. همان‌طور که می‌دانید، در قرآن دو تعبیر به نام‌های «الحیاه الدنیا» و «حیات الدنیا»، ترکیب وصفی و ترکیب اضافی داریم. «الحیاه الدنیا»، یعنی حیات پست. صفت و موصوف است و «حیات الدنیا»، یعنی حیات در دنیا. لازم نیست، پست باشد. از این رو، برخی انسان‌ها، «حیاه الدنیا» دارند، ولی «الحیاه الدنیا» ندارند. در دنیا زندگی می‌کنند، ولی زندگی آنها پست نیست. آیا به طور اتفاقی، قرآن این دو تعبیر را به کار برده است؟ خداوند در قرآن به نحو اضافه می‌فرماید: «فی یوم نحس مستمر»، و در جایی دیگر چنین می‌فرماید: «من ایام نحسات». آیا این دو، یک معنا داردً؟

بحث مفردات مظلوم‌تر از علم‌الاعراب است. شما مغنی را در نظر بگیرید. مغنی برای کلمه «أو»، دوازده، و برای «إلی»، هشت معنا می‌آورد. همچنین برای کلمه «باء»، چهارده معنا ذکر می‌کند. این معانی براساس مذهب کوفه است. در مقابل، مذهب بصره وجود دارد که این‌قدر معنا را برای حروف برنمی‌تابد و معمولاً یک الی دو معنا برای حروف می‌آورد و بقیه را از باب تضمین می‌داند. برای نمونه، در آیه کریمه «فدخل علی قومه فی زینته»، که درباره ورود قارون بر قومش در زینت است، قاعدتاً باید خداوند می‌فرمود: «مع زینته». مذهب کوفه می‌گوید: اینجا «فی» به معنای «مع» است. یکی از معناهای فی معنای مصاحبت است، ولی در مذهب بصره، «فی» به معنای خودش است و می‌گوید قرآن نمی‌خواهد بگوید با زینت، بلکه می‌خواهد بگوید قارون در هاله‌ای از زینت آمد؛ یعنی این‌قدر نگهبان و خودرو و لباس و تاج و کلاه بود، که اصلاً خودش لابه‌لای جمعیت گم شد و در زینت فرو رفته بود. در علم المفردات نحو، درباره این موارد بحث می‌شود. آیا ممکن است، مفسری دانا یا حدیث‌شناسی آگاه یا فقیهی ورزیده بود و با این مسائل بیگانه بود؟ متفرقات هم جایگاه خودش را دارد که یک نمونه‌اش را عرض کردم.

شاید برخی درباره لغت بگویند، دانش لغت، پدیده جمع معانی کلمات است؛ یعنی کار لغوی تجمیع معانی کلمات و گذاشتن آنها در اختیار دیگران است. این در حالی است که یکی از کارهای متون لغوی و لغت‌شناسان است. مانند کاری که ابن منظور در لسان العرب، فیومی به صورت محدودتر در مصباح المنیر، زبیدی در تاج العروس و فیروزآبادی در قاموس انجام داده‌اند، اما کار دیگری که لغت انجام می‌دهد و مستنبط معارف دین از آن بی‌نیاز نیست، ارجاع معانی بعضها إلی بعض است؛ یعنی گاهی ریشه کلمات را پیدا می‌کند که وقتی مستنبط این ریشه‌ها را بشناسد، آنها را در مشتقات اشراب می‌کند. ما در فقه، کثیراً به این کار نیاز داریم. مثل کاری که ابن فارس در معجم مقاییس اللغهٔ می‌کند. وقتی آنجا به لفظ عین می‌رسد که زبیدی بیش از صد معنا برای عین ذکر کرده است، ابن فارس می‌گوید: «اصل واحد که یرجع بعضه الی بعض». کار سوم لغت، جدا کردن حقیقت از مجاز است که در خیلی از موارد به درد می‌خورد که ما معنای حقیقی را از مجازی، جدا و احیاناً حمل بر معنای حقیقی بکنیم. کار مشکور و محمود چهارم، تحلیل واژه‌هاست؛ یعنی برخی لغت‌شناسان ما فقط به گفتن معنا بسنده نمی‌کنند، بلکه آن واژه را به ویژه در دو نهاد دینی؛ یعنی در قرآن و حدیث، بررسی و تحلیل می‌کنند و اقسامش را می‌گویند مانند کاری که راغب اصفهانی در معجم مفردات الفاظ القرآن انجام داده است. وقتی کار علامه در المیزان را می‌بینیم، می‌فهمیم چه‌قدر این مفسر بزرگ از معجم بهره برده و مانند آچار فرانسه در دست او بوده یا مانند کاری که ابن اثیر به صورت محدودتر نسبت به سنت نبوی یا طریحی نسبت به احادیث ولوی و علوی در مجمع البحرین انجام داده است. اینها نمی‌خواهند معانی کلمات را ردیف بکنند یا ارجاع بعضها إلی بعض را بگویند یا درتفکیک حقیقت از مجاز، اصرار داشته باشند، بلکه واژه‌هایی را تحلیل می‌کنند که در نصوص دینی به کار رفته است.

به چه صورتی واژه‌ها را تحلیل می‌کند؟

استاد: برای نمونه، به واژه شکر در معجم نگاه کنید. اول شکر را معنا می‌کند. بعد



اقسام شکر را اعم از شکر به زبان و شکر به قلب را مطرح می‌سازد. بعد آثار شکر را می‌گوید و همه اینها را هم از قرآن، و استعمالات آن را با تحلیل و با مدیریت بیان می‌کند. از این رو، اجتهاد می‌کند. راغب فقط لغوی متتبعی نیست، بلکه لغوی مدیر و مستنبطی است. شما به واژه صبر نگاه کنید. چه‌قدر زیبا، به صبر در مقابل نعمت و بلا اشاره کرده است.

من فکر می‌کنم، یک کاری هم در لغت باید انجام شود. نمی‌گویم گذشتگان ورود پیدا نکرده‌اند، ولی آن‌قدر این ورود نحیف و ضعیف بوده است که به چشم نمی‌آید. به گفته آن عرب که آن‌قدر لاغرم که اگر حرف نزنم، پیدا نیستم. آن کار، گسست معنا از داعی، معنا از مصداق معنا، معنا از مورد استعمال است. برای نمونه، در بحث همزه، ابن هشام می‌گوید: «قد تخرج الهمزه عن الاستفهام الحقیقی ترد لثمانیه معان». همزه از معانی حقیقی خارج می‌شود و هشت معنا می‌یابد؛ تسویه، انکار ابطالی، انکار توبیخی، تقریر، تهکم و تعجب و...، ولی اگر دقت بکنیم، می‌بینیم این موارد معانی همزه نیستند، نه حقیقی و نه مجازی. همزه برای طلب فهم است، اما گاهی واقعاً داعی شخص از طلب فهم، فهمیدن است. گاهی انگیزه‌اش از طلب فهم، فهمیدن نیست. فوقش بگوییم آنجایی که برای فهمیدن است، معنای حقیقی و در بقیه موارد، مجازی است. انگیزه انسان فرق می‌کند. گاهی مستفهم به قصد تمسخر، مثلاً می‌گوید این کار را انجام دادی؟ یعنی دیدی نمی‌توانی انجام بدهی. گاهی به انگیزه تقریر می‌گوید: شما این حرف را زدی؟ می‌خواهد اقرار بگیرد. اینها معنا نیست، نه حقیقی و نه مجازی، بلکه داعی است. ابن هشام در دو جا، در ذهنش این جرقه زده شده، ولی روی این حرف نایستاده است. یکی در «أو» است و یکی در «قد» است. در «أو» پس از اینکه دوازده معنا برای آن می‌شمارد، می‌گوید ولی حق این است که همه اینها معانی «أو» نیستند. در قد نیز همین نکته را بیان می‌کند، ولی چرا در دیگر موارد این حرف را نمی‌گوید؟ تفاوت دیگر معنا و مورد استعمال، معنا و مصداق است. وقتی انسان را در زید استعمال می‌کنید، زید معنای انسان نیست، بلکه مصداقی از انسان است. این مثال ساده بود، ولی خیلی وقت‌ها به لغت نگاه می‌کنید، می‌بینید «حکم» یا «قضا» را می‌آورد و ده معنا برایش می‌شمارد، در حالی که اینها مصادیق معنای جامع هستند که آن معنای جامع باید پیدا بشود. در «سلسبیل» مطلب گسستن بین داعی و معنا را مفصل توضیح داده‌ام.

در بحث معانی، بیان و بدیع، این دانش‌ها تعریف خاصی دارد. در مورد معانی گفته‌اند: «ما تعرف به أحوال اللفظ العربی التی بها یطابق اللفظ مقتضی الحال». در علم بیان نیز گفته‌اند: «علم یعرف به ایراد المعنی الواحد بطرق و تراکیب مختلفۀ فی وضوح الدلالۀ علیه و خفائها». همچنین در بدیع گفته‌اند: «علم یعرف به وجوه تحسین الکلام».

با توجه به این تعاریف، شکی نیست این علوم در جای خودش آثار زیادی دارد. یک نمونه در بحث انّماست که دال بر حصر است یا نه. در یک بحث که هم تفسیری است و هم کلامی؛ یعنی آیه «انّما ولیکم الله و رسوله»، وقتی فخر رازی به ذیل این آیه می‌رسد، پس از اینکه قبول می‌کند این آیه درباره حضرت علی (ع) نازل شده است، برای اینکه از صولت و اهمیت مطلب، کم یا به تعبیری برای حضرت، آلترناتیو درست بکند، می‌گوید إنّما دال بر حصر نیست و استدلالی هم می‌آورد. در مقابل بزرگان ما در طول تاریخ به حصر انّما تمسک کردند. به این بحث در معانی پرداخته می‌شود که اولاً انّما، مرکب یا بسیط است و در هر صورت حصرش از کجا می‌آید؟ از «إنّ» یا از «ما» می‌آید یا از مجموع این دو؟ محل این بحث و مسائل زیادی از این قبیل، در علم معانی است. احوال مسند الیه، مسند، متعلقات فعل، انشا، وصل، ایجاز و نظایر آن، فقط در علم معانی بحث می شود.

من فکر می‌کنم بسیاری از شبهاتی که حتی درباره تعابیر قرآن است، با توجه به دانش بدیع پاسخ داده می‌شود. البته نباید هم افراط بِکنیم و به قول آن بزرگوار، چهل دوره مطول گفت. مسلماً نقش لغت و نحو بین این دانش‌ها، خیلی برجسته است. البته لغت، نه حفظ معانی کلمات. همان که امروزه فلسفه لغت نامیده می‌شود و جالب است که در چند جلسه می‌توان آن را یاد گرفت. در نحو، معانی، بیان و بدیع هم به نظر من آنچه خوانده می‌شود، کافی است. البته به تازگی برخی کتاب‌ها نوشته می‌شود که باید مسئولان در این زمینه احتیاط کنند.

کتابی ادبی نوشته شده بود. من نگاه کردم، دیدم در یک صفحه ده اشکال ادبی دارد. البته برخی اشکال‌ها تکراری بود. این فاجعه است. این در حالی است که کتاب‌هایی که در گذشته و امروز، در بسیاری از حوزه‌ها تدریس می‌شود، کتاب‌های خوبی است. البته ضروری است که طلاب در کنار هر کتاب، یکی ـ دو کتاب دیگر هم، و نه بیشتر ببینند. منتهی طلاب باید آنچه می‌خوانند، دست‌کم عموم مطلب را داشته باشد و به تجزیه و ترکیب اهمیت بدهد، چون تجزیه و ترکیب، فقط صرف و نحو نیست، بلکه معانی و بیان و لغت را هم درگیر می‌کند. تجزیه و ترکیب مانند سبکی که ما در «سلسبیل» به کار بردیم، باید استنباطی باشد. برای نمونه، اینکه آیا «بسم الله» هر سوره به آن سوره متعلق است و متعلق «بسم الله» در سوره‌ها چیست، بحثی نحوی، با آثار فقهی است. مستنبط نمی‌تواند این را بلد نباشد و تقلید کند. مثالی در بحث حصر «إنّما» زدم، اما اینکه اصل در مرفوع مبتداست یا فاعل یا موارد تقدیم خبر بر مبتدا، نه دانستن آن لازم است و نه در استنباط، نقشی دارد. بنابراین، در برخی مسائل صرف و لغت، که در استنباط نقش دارد، مجتهد باید صاحب‌نظر باشد که خود مجتهد در کارش این موارد را حس می‌کند و نمی‌توانیم یک مؤلفه و سنجه برای آن بدهیم. نحوه دوره کردن دروس نیز مهم است که در صراط به این موضوع نیز پرداخته‌ام.

از این طریق به مسئولان یادآور می شوم که باید تدریس را از این حالت در بیاوریم. من یادم است، وقتی از مغنی «حرف اللام» را می‌خواندیم، «حرف الفاء» را به شاگرد درس می‌دادیم، ولو یک شاگرد. زمینه برای تدریس وجود داشت. درست است که ضرورت‌هایی موجب برنامه‌ریزی شده است. کسی هم انکار نمی‌کند، ولی آسیب‌هایی هم داشته است. مثلا زمینه تدریس بسیار کم شده است، این آسیب بزرگ باید با پنجه تدبیر برطرف شود.

شاخصه‌های علم ادبیات عرب و نمونه‌های کاربردی آن

مقاله

حجت الاسلام سید عباس کلاه‌شاهی

ایشان متولد ۱۳۴۰ می‌باشد. تدریس دروس مقدمات و سطح و نگارش «رساله فی مناظات العلوم» و سی سال فعالیت‌های پژوهشی در زمینه ادبیات عرب با گرایش تفسیر قرآن از فعالیت‌های ایشان می‌باشد.

اشاره

پس از نزول قرآن کریم و گسترش حکومت نوپای اسلامی، علوم ادبیات عربی نیز از میانه قرن اول هجری، رشد یافته است و به یکی از دغدغه‌های مهم رهبران و دلسوزان اسلامی، تبدیل شد. این تلاش‌ها در آغاز به دلیل فهم و تفهیم قرآنِ کریم صورت گرفت و کاملاً کاربردی بود، اما چندی نگذشت که این علوم و مسائل آنان، محور بحث و نقد قرار گرفتند. در نتیجه، از کارکردِ کاربردی آن‌ها کاسته شد. علمای اسلامی، خیلی دیر، اما به هر حال به این نتیجه رسیدند که دوباره باید به دنیای کاربردهای این علوم بازگردند و ادبیات عربی را در مسیر دومنظوره؛ یعنی نظری و عملی هدایت کنند. این مقاله از سویی، برای نشان دادن این دو منظور از راه تبیین مرزهای دقیق این علوم، و از سوی دیگر، برای بیان نمونه‌های کاربردی آنها، نوشته شده است.

کلیدواژه‌ها

علوم ادبیات عربی، تعاریف فنی، نمونه‌های کاربردی

مقدمه

زبان عربی و ادبیات آن به برکت وجود قرآن کریم، یکی از زبان‌های ماندگار جهانی است و در بخش بزرگی از خاورمیانه، به این زبان تکلم می‌شود. از همه مهم‌تر، برای مسلمانان جهان، زبان مقدسی به شمار می‌آید؛ زیرا باید قرآن و نمازشان را به زبان عربی بخوانند.

هم‌زمان با شکل‌گیری خلافت اسلامی در سال‌های نخست هجری و افزایش جمعیت مسلمانان و گرایش مردم اطراف شبه جزیره عربستان به دین اسلام، علمای اسلام برای فهم و تفهیم قرآن کریم، در زمینه علوم ادبیات عربی که بر محور قرآن کریم بود، بسیار کوشیدند و از همه بیشتر روی «صوت» و «قرائات قرآن» بحث کردند. چندی نگذشت که علم «نحو»، سپس علم «صرف» و علم «لغت» و آن گاه علم «بلاغت»، در جامعه اسلامی رونق گرفت و طالبان بسیاری یافت.

به دلیل آنکه این پنج گرایش در ادبیات عربی مستقیماً به قرآن کریم مربوط است، برای محققان اسلامی و طلاب حوزه‌های علمیه، اهمیت بسیاری یافته است، اما نکته مهمی که گاهی فراموش می‌شود، این است که ارزش تمامی این علوم به«طریقیت» آنها بستگی دارد، نه «موضوعیت» آنها؛ یعنی این گونه نیست که این علوم فقط برای دانستن مسائل آنان خوانده شوند و دیگر هیچ، بلکه آنها ابزار و وسایلی هستند که به کمک آنها باید به استخراج معادن و مخازن قرآن کریم و احادیث شریفه پرداخت. اینجاست که مفهوم آشنا و بسیار ضروری، اما کیمیاِ «کاربردی بودن»، جلوه‌گر می‌شود.

اینک به اختصار درباره ساختار و کارآمدی پنج علم ادبیات عربی فوق، که توانسته‌اند تاریخ مسلمانان را از قرن اول هجری تا دوره ما تحت تأثیر قرار دهند، سخن خواهیم گفت:

۱. علم صوت

این علم درباره آواهای حروف عربی و صفات آنها سخن می‌گوید، به گونه‌ای که بتوان با لهجه عربی فصیح، قرآن کریم و اذکار نماز را قرائت کرد. علم الصوت، خیلی زود به مباحث دقیق آواشناسی حروف و علم تجوید رسید و در جهان اسلام، علمی ضروری برای ورود به قرآن کریم به شمار آمد و با احساس تقدس و معنویت خاصی، اجرا و آزموده شد.

برخی از کسانی که در حوزه‌های علمیه، مشغول تجوید هستند، آن‌قدر محو تدقیقات آن می‌شوند که گاهی به قاریان قرآن و مدرسان تجوید تبدیل خواهند شد و از سوی دیگر، برخی دیگر فقط ضوابط تجویدی را حفظ، و به صورت بسیار بدشکلی، آن را ادا می‌کنند. این در حالی است که نتیجه مهم فن تجوید، دست‌یابی به تسلط بر لهجه عربی و شیوه تلفظ درست کلمات آن است. متأسفانه هنوز هم خطیبان ما وقتی می‌خواهند آیه یا حدیثی بخوانند یا برخی از ائمه جماعات ما، هنگام قرائت نماز و قرآن کریم، کلمات و جملات آنها را بدون لهجه عربی و با لهجه مادری خودشان می‌خوانند!

زمانی بهتر می‌توان اهمیت و جدیت این موضوع را فهمید که بدانیم مقام معظم رهبری، در برخی خطبه‌های نماز جمعه خود یا در جلساتی که با عرب‌زبانان دارد، وقتی با لهجه شیرین و فصیح عربی سخن می‌گوید، مخاطبان عرب و فارس را تحت تأثیر قرار می‌دهد، به گونه‌ای که گاهی حتی موجبات شگفتی و شادابی آنان را فراهم می‌آورد.

بنابراین، درباره جنبه کاربردی تجوید به همین اندازه بسنده می‌کنیم که متون عربی را باید مانند یک عرب‌زبان خواند و آن را مانند یک عرب فهمید و مانند یک عرب برای دیگران سخن گفت.

در تحریر الوسیله، جلد ۱، صفحه ۱۶۷، مسئله ۱۳، درباره اندازه ضرورت و لزوم تجوید چنین آمده است: «مسألة ۱۳: المدار فی صحة القراءة علی أداء الحروف من مخارجهاعلی نحو یعدّه أهل اللسان مؤدیا للحرف الفلانی دون حرف آخر، و مراعاة حرکات البنیة و ماله دخل فی هیئة الکلمة، و الحرکات و السکنات الاعرابیة و البنائیة علی وفق ما ضبطه علماء العربیة، و حذف همزة الوصل فی الدرج کهمزة «ال» و همزة «اهدنا» علی الأحوط، و إثبات همزة القطع کهمزة «أنعمت» و لا یلزم مراعاة تدقیقات علماء التجوید فی تعیین مخارج الحروف، فضلا عما یرجع الی صفاتها من الشدة و الرخوة، و التفخیم و الترقیق و الاستعلاء و غیر ذلک... نعم الأحوط مراعاة المدّ اللازم، و هو ما کان حرف المدّ و سبباه: ای الهمزة و السکون فی کلمة واحدة، مثل «جاءَ» و «سُوءٌ» و «جِیءَ» و «دَابَّةٌ» و «ق» و «ص» و کذا ترک الوقف علی المتحرک، و الوصلً مع السکون، و إدغام التنوین و النون الساکنة



فـی حـروف «یرملـون» و إن کان المترجح فـی النظر عدم لزوم شـیء ممـا ذکر».
از صراحت دو عبارتی که زیرشـان خط کشـیده شده است، می‌تـوان دریافـت که مدخلیـت تجوید در مسـائل دینی ما بسـیار اندک اسـت و نبایـد طلاب عزیز بـرای تجوید وقت زیـادی بگذارنـد. کمـا اینکه امـام (ره) به صراحـت فرموده اسـت کـه هیچ‌یـک از مباحـث تجویـدی، لزومی نـدارد و نبایـد طلاب علوم دینـی، دغدغه‌های خـود را برای فهم و اجـرای تدقیقـات تجویدی افزایش دهند. البته ما تسـلط بر لهجـه عربـی را توصیه می‌کنیم، بلکـه آن را لازم می‌دانیم تـا حـال و هوای عربـی در آیات و روایاتی کـه برای خود و دیگران می‌خوانیم، احسـاس شـود.

۲. علم صرف

بـا وجـود اینکه علم صـرف در قرن سـوم و چهارم هجری، پـس از علـم نحو شـکل گرفت، اما به دلیـل اینکه کلمات، اجزای کلام را می‌سـازند و علم صرف هم از کلمه سـخن می‌گویـد، پـس از بـاب تقـدم جـزء بـر کل، مباحـث علـم صـرف بر مسـائل علم نحو مقدم اسـت.
نـگاه بـه علم صرف در میان متقدمـان، نگاهی کاملاً لفظی بـوده اسـت و فقط به تغییرات ظاهری و لفظـی آن پرداخته می‌شد. بـه همین دلیـل می‌بینیـم، کتاب‌هاییماننـد الفیه ابـن مالـک، علم صـرف را پـس از ذکر مسـائل نحـو بیان کـرد و در تعریـف صـرف، عنصـر «تغییـر لفظ بـرای تغییر معنـای دلخـواه» را لحـاظ نمی‌کنـد، اما پـس از چندی که مسـائل و مباحـث صـرف افزایش یافـت، به عنـوان علمی مسـتقل و جـدا از علـم نحو، مطرح شـد که هنـوز این رویه منطقـی در تدوین کتاب‌های درسـی و آموزشـی ادامه دارد. امـروزه حسـاب جدی‌تری روی علم صرف باز شـده اسـت کـه بـرای نمونه، به کتـاب «معانـی الابنیهٔ فـی العربیهٔ» از دکتـر فاضل صالح سـامرائی اشـاره می‌کنیم.
وی در مقدمـه عالمانـه و دلسـوزانه ایـن کتـاب، تأسـف می‌خـورد کـه چـرا قدمـا بـه معانـی دقیـق ابنیـه عربـی، اهمیـت نداده‌انـد و مثـلاً دربـاره فـرق ابنیـه و اوزانـی همچـون أحمـق با حَمِق، مقتـول با قتیل، ذبیـح با ذبیحهٔ، صبـور بـا صبـار و نظایـر آن، زیـاد بررسـی نکرده‌انـد.
از نمونه‌هـای کاربـردی صـرف در ایـن کتـاب می‌تـوان بـه آیـه ۱۹ سـوره ملـک «أَوَ لَمْ یَـرَوْا إِلـیَ الطَّیـرْ فَوْقَهُمْ صَافَّـاتٍ وَ یَقْبِضْنَ» اشـاره کـرد که چرا خداونـد در قرآن کریـم در توصیـف پـرواز پرنـدگان، از گشـودن بال‌هـای آنـان، یعنـی «صَافَّـات» بـا صیغـه اسـم فاعل و از بسـتن بال‌هایشـان، یعنـی «یَقْبِضْـنَ» بـا صیغـه فعل، یـاد کرده است؟
ایـن از لطایـف کاربـردی صیغه‌هـای عربـی در قـرآن کریم اسـت؛ زیـرا صیغـه اسـمی دلالـت بر ثبـوت و صیغـه فعلی دلالـت بر تجـدد و حـدوث می‌کنـد؛ یعنی نشـان‌دهنده این اسـت کـه اصـل در پـرواز پرنـدگان، گشـودن بال‌هاسـت و بسـتن آنها امری عارضی و گذراسـت. از ایـن رو، قرآن کریم بـا بـه کارگیـری صیغـه مخصوصـی، بـه این نکتـه ظریف اشـاره می‌کنـد کـه مایـه اعجـاز کلامـی آن خواهد بـود.[1]

۳. علم نحو

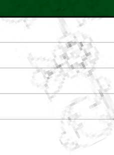
علـم نحـو دربـاره جمله‌سـازی و ترکیـب کلمـات سـخن می‌گویـد. زبـان عربـی در دنیـا تنهـا زبانـی اسـت کـه نقش‌هـای دسـتوری در کلامـش بـه وسـیله حرکاتـی که آن را «إعـراب» می‌نامنـد، نشـان داده می‌شـود.
در آغـاز، بـا نـگاه لفظی بـه این علم توجه می‌شـد و بخش معنایـی و مفهومـی آن بـه علـوم دیگر مانند علـم بلاغت، ارجـاع می‌شـد، ولـی چنـدی نگذشـت کـه تأثیـر عنصـر «معنـا» در کنـار عنصـر «مبنـا»، نحویـان را واداشـت که دخالـت معنـا و مـراد متکلم را نیز به رسـمیت بشناسـند و آن را در بحـث نحـوی وارد کننـد. از ایـن رو، در کتاب‌های نحویـان متأخـر می‌بینیـم کـه برخـی مباحث علـم معانی ماننـد دلایل حصـر یا فواید انـواع مفعول مطلـق و مفعول لـه و غیـره را در علـم نحـو ذکـر می‌کننـد. ایـن در حالی اسـت کـه در کتاب‌های قدمـا چنین چیزی وجود نداشـت.
جنبـه کاربـردِی نحـو را می‌توان در این آیه شـریفه نشـان داد: «نَحـنُ أَعْلَمُ بِمَا یَسْـتَمِعُونَ بِـهِ إِذْ یَسْـتَمِعُونَ إِلَیْک وَ إِذْ هُـمْ نجـوَی إِذْ یَقُولُ الظَّلِمُونَ إِن تَتَّبِعُـونَ إِلَّا رَجُلًا مَّسْـحُورًا». (اسرا: ۴۷)
در ایـن آیـه با آغـاز کردن با ضمیـر جلاله «نَحنُ» نشـان می‌دهـد کـه مطلب مذکِور در آیه، برای خدا مهم اسـت و بـا تعبیر اسـم تفضیل «أَعْلَمُ» نشـان می‌دهـد که برخلاف آنچـه ظالمـان گمان می‌کننـد که خدا از این مـوارد ظریف خبـر نـدارد، خـدا کامـلا و دقیقـاً از همـه احساسـات آنـان باخبر اسـت.
ضمیـر در «بِـهِ» بـه «مـائ» موصولـه برمی‌گـردد و بـاءِ جاره به معنای مَلابسـه و مصاحبت اسـت و نیـز «إِذْ یَقُولُ الظَّلِمُـونَ» بدل بعـض از کل برای «إِذْ هُمْ نجَوَی» اسـت و ایـن مـوارد یعنـی ظالمیـن هم‌زمـان بـا شـنیدن قـرآن، نجـوا و زمزمـه‌ای دارنـد کـه تنهـا بخشـی از آن بـه دلیل بـدل بعـض از کل ایـن اسـت کـه در درون خـود بـا خـود حـرف می‌زنند و خطـاب به مؤمنین می‌گویند: «شـما فقط از یـک مـرد جـادوزده پیـروی می‌کنیـد و بس!»
حوفـی از عالمـان علـوم القـرآن چنیـن می‌گویـد: «اینکه قرآن به جای یسـتمعون به و یسـتمعون الیـک، چرا نگفته اسـت یسـتمعونه و یسـتمعونک، بـه خاطـر این اسـت که آنـان قصـد اسـتماع و شـنیدن قـرآن از پیامبر را نداشـتند، بلکـه بـا ذکر بـاء و الـی نشـان می‌دهد کـه آنان بـه قصد تمسـخر و اسـتهزا گـوش می‌دادند!»[2]
حوفـی از عالمـان علـوم القـرآن چنیـن می‌گویـد: «اینکه قرآن به جای یسـتمعون به و یسـتمعون الیـک، چرا نگفته اسـت یسـتمعونه و یسـتمعونک، بـه خاطـر این اسـت که آنـان قصـد اسـتماع و شـنیدن قـرآن از پیامبر را نداشـتند، بلکـه بـا ذکر بـاء و الـی نشـان می‌دهد کـه آنان بـه قصد تمسـخر و اسـتهزا گـوش می‌دادند».[3]

زبان عربـی و ادبیـات آن به برکت وجود قرآن کریم، یکی از زبان‌های ماندگار جهانی است و در بخش بزرگی از خاورمیانه، به این زبان تکلم می‌شود. از همه مهم‌تر، برای مسـلمانان جهان، زبان مقدسـی به شمار می‌آید؛ زیرا باید قرآن و نمازشان را به زبان عربی بخوانند.

۱. معانی الابنیة فی العربیة، ص ۱۲.

۲. ابن عاشور، التحریر، ج ۱۴، ص ۹۶.

۳. ابوحیان، البحر المحیط، ج ۷، ص ۵۸.



۴. علم بلاغت

علـم بلاغـت به دلیل کشـف زیبایی‌هـای عبارت‌هـای قرآنـی، در عمق معنا و تعبیـر و در سـطح لفـظ و ترکیـب بـه وجـود آمد. هـر چند کشـف و بیـان اعجـاز بلاغی قـرآن کریم از قـرن سـوم و چهـارم هجـری آغاز شـد و سـرانجام بـه دسـت عبدالقاهر جرجانـی و نیز سـکاکی بـه اوج رسـید، امـا هرگـز نباید سـهم شـیعیانی همچون شـریف رضـی (ت ۴۰۶ هــق) و یحیـی علـوی (ت ۷۰۵ هــق) را در رشـد بلاغـت نادیده گرفت. سـپس خطیب قزوینـی، مفتـاح العلـوم سـکاکی را بـا نـام معـروف «التلخیـص» مختصر کرد که شـروح فراوانـی بـر آن نوشـته شـد کـه بهترین آنها شـرح مطـول تفتازانی اسـت[۴] کـه مدت‌های مدیـدی از متـون درسـی حوزه‌هـای علمیه بوده اسـت.

علـم بلاغـت بـه مـا می‌آموزد که پـس از تکویـن جمله و احـراز صحت آن بر اسـاس علم نحـو می‌تـوان به تزییـن جمله و احراز زینـت آن پرداخت. این زیبایی و تنـوع تعابیر، اگر در مفاهیـم مطابقـی جملات رخ دهـد، از آن به «علم المعانی» تعبیر می‌کننـد که البته امروزه بخشـی از آن در علـم نحـو ادغام شـده اسـت و اگر دربـاره لایه‌های معنایـی کلمات، یعنی از حقیقـت و مجـاز آن و انـواع تشـبیهات سـخن گفته شـود، «علم البیـان» حاصل خواهد شـد و اگـر از زیبایی‌هـای الفاظ بحث شـود، بـه «علم البدیع» خواهیم رسـید.

بلاغـت در قـرآن و کلام معصومـان (ع)، نمونه‌هـای فراوانـی دارد که بـرای نمونه به یکیِ از آنهـا اشـاره می‌کنیـم. اصمعـی، ادیـب معـروف می‌گویـد: «روزی از یک دختـرک تقریبا شـش سـاله عرب، شـعر فصیح و جذابی شـنیدم. به او گفتم: چه‌قدر زیبا سـرودی! در پاسخ گفـت: شـگفتا! تـو این را زیبا و فصیـح می‌دانی، در حالی کـه در قرآن آمده اسـت: وَ أَوْحَیْنَا إِلـیَ أُمِّ مُوسـیَ أَنْ أَرْضِعیـه فَـإِذَا خِفْـتِ عَلَیْـه فَأَلْقیه فی الْیَـمِّ وَ لَا تَخَافـی وَ لَا تَحْزَنِی إِنَّا رَادُّوهُ إِلَیْـک وَ جَاعِلُـوهُ مِـنَ الْمُرْسَـلِینَ (قصص: ۷) کـه در یک آیه، دو امـر «أَرْضِعی، أَلْقی» و دو نهـی «لَا تَخَافـی وَ لَا تَحزَنـی» و دو بشـارت «تحزَنـی إِنَّـا رَادُّوهُ إِلَیْـک وَ جَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَـلِینَ» را بـا هم جمع کرده اسـت!»[۵]

۵. علم لغت

متأسـفانه در حوزه‌هـای علمیـه ایران درباره علـم لغت و معاجم عربی مباحـث اندکی وجود دارد، در حالی که یکی از ارکانی که فقه و تفسـیر بر آن اسـتوار اسـت، بحث لغت و ارزش و شـعاع معانی آن است.

اینـک مـا بـرای نشـان دادن اهمیـت مباحـث لغـوی، نمونـه‌ای را همـراه با نقد و بررسـی آرای مفسـران و لغت‌شناسـان ذکـر می-کنیـم تـا آشـکار شـود که هنـوز لغت‌شناسـی در میـان حوزویـان عزیز، جایگاه مناسب خود را نیافته اسـت، ولی جسـته و گریخته می‌دانیم کـه رونـد اهتمـام بـه این گونه مباحث، رشـد کرده اسـت و بـرای برنامه‌های درسـی آینده حـوزه، بحـث لغت‌شناسـی و معجم‌شناسـی را نیـز لحـاظ کرده‌اند.

از قدیـم تئـوری خاصـی وجـود داشـت که می‌تـوان میان لغـات متعدد عرب، نظـم معنایی یافـت، بـه گونـه‌ای کـه شـماری از لغـات را زیـر مجموعه یـک معنا بـه شـمار آورد. برای کشـف معنـای اصلی یا مشـترکی در لغات عربی، گرایش‌هـای گوناگونی وجـود دارد. برای نمونـه، برخـی ماننـد خلیـل بـن احمـد در کتـاب «العیـن»، از راه وارونه‌سـازی و معکوس کـردن لغـات کـه بـه آن روش «تقالیـب» می‌گوینـد، به معنای مشـترک آنها پـی می‌برد، ماننـد رکـب، کـرب، کبـر، بکـر، ربک و بـرک، کـه اولاً مشـخص می‌کنیم که این شـش لغـت در عـرب اسـتعمال شـده اسـت یا نه و سـپس دنبـال معنای مشـترک آنهـا خواهیم رفـت. برخـی دیگـر ماننـد ابن فـارس و فیومی با توجـه کردن بـه دو حرف مشـترکِ آغاز کلمـات، معنای مشـترکی را اسـتنباط می‌کنند.

ایـن بحـث از نظـر تئوری‌هـای رایـج لغـوی بـود. اینـک بـه بحـث مصداقـی در لغـت می‌پردازیـم تا اهمیت بحث لغت را بیشـتر نشـان دهیـم. برای نمونه، به مقایسـه «صراط» (و مشـابه آن یعنـی سـراط) و «سـبیل» و «طریق» در قـرآن کریم می‌پردازیـم. ابو هلال، لغت‌شـناس معـروف در ایـن باره چنیـن می‌گوید: «صراط، طریق سـهل اسـت، اما طریق، مقتضـی سـهولت نیسـت و سـبیل اعم از آن دو اسـت و برخـی بین طریق و سـبیل چنین فـرق می‌گذارنـد کـه کلمه سـبیل غالبـاً در امر خیر بـه کار مـی‌رود، اما کلمه طریـق، غالباً همـراه بـا قید اضافـه و وصـف در امر خیر اسـتعمال می‌گـردد».[۶]

غالباً همراه با قید اضافه و وصف در امر خیر استعمال می‌گردد».

عبـارت مرحـوم مصطفـوی در ایـن زمینه کمـی مبهم اسـت. وی درباره توضیح «سـراط» چنیـن می‌گویـد: «ریشـه اصلـی در مـاده سـراط فقط یک معناسـت کـه همان راه روشـن گسـترده می‌باشـد، چـه مـادی باشـد و چه معنـوی و نیـز در ماده سـبیل گذشـت که فرق بیـن آن و طریـق در ایـن اسـت که طریق، جاده‌ای اسـت که با کار و سخت‌کوشـی حاصل می‌شـود، ولی سـبیل راه آسـان و طبیعی و کشـیده‌ای اسـت که رهروش را به نقطه مورد نظر می‌رسـاند».[۷]

وی «سـراط» را «راه روشـن گسـترده» می‌دانـد و برخـی دیگـر ماننـد مرحوم طبرسـی با عنـوان «الطریق الواضح المتسـع»، چنیـن معنایی را در «صراط» نیز با قید «وسـعت» ذکر می‌کننـد،[۸] امـا اشـکالی کـه در کلام مرحوم طبرسـی و مرحوم مصطفوی به نظر می‌رسـد، ایـن اسـت کـه معلوم نیسـت آن بزرگان، مفهوم «وسـعت» در «سـراط» یا «صـراط» را از کجـا بـه دسـت آورده‌انـد؟ در بحث لغـوی برای کشـف یک معنـای مقبول باید شـواهد و مدارکـی را ارائـه کـرد و نباید استحسـان خود را ملاک قـرار داد.

در زبان‌هـای مجانـس یـا مجـاور عربـی نیـز کلماتی وجـود دارد کـه ـ ولو به طریق شـبه اشـتقاق کبیـر (ماننـد جـذب و جبـذ) ـ در لفـظ و معنا مشـابه «صراط» هسـتند که همین انـدازه از تشـابه در زبان‌شناسـی عـام، برای ارتباط داشـتن دو کلمه بین لغـات، قرینه خوبی محسـوب می‌شود:

زبان آرامی	سرط ـ سرطای	STRTY +SRTY + SRT
زبان سریانی	سترط	STRT
زبان پهلوی	سراط	SRAT
زبان لاتینی	ستراطا	STRATA
زبان یونانی		STRATA[۹]

همـان گونـه کـه مشـاهده می‌شـود، رد پـای لفظ «صـراط»، ولو به صورت شـبه اشـتقاق کبیـر، بـا همیـن معنـای معـروف «راه» (بـدون قید وسـعت) در بیشـتر زبان‌هـای کهن و تمدن‌هـای قدیـم وجود داشـته اسـت. کمـا اینکه می‌تـوان کلمـه street (سـترط) را که در انگلیسـی امـروز، به معنـای بزرگـراه و خیابان اسـت، به آنهـا افزود.

بنابرایـن، می‌تـوان ادعـا کـرد کـه لغـت «صـراط» ماننـد برخـی لغـات عمومی دنیـا مثل بابـا، مـادر و آه، لغتـی جهانی اسـت و در همه تمدن‌ها وجود داشـته اسـت. از ایـن رو، لازم نیسـت دنبـال اصـل لغوی آن بگردیـم و آن را رومـی، یونانی یا حتی عربـی خالص بدانیم. گفتنـی اسـت کـه کلمه «صـراط» از نظر ترتیب حروف و طرز تلفظ، بیشـترین شـباهت را بـا لفـظ پهلـوی و ایرانـی srat دارد کـه شـاید نشـان‌دهنده این باشـد که قـرآن در انتخاب لفظهـای گوناگـون «صراط»، تعبیر ایرانیان را ترجیح داده است که شـاید حاکی از عنایت ویـژه الهـی بـه مـردم فـارس در پیش‌برد محتـوای صراط مسـتقیم باشـد؛ چرا کـه پیامبر اسـلام (ص) فرمـود: اگـر علـم در ثریا؛ یعنی دورترین سـتاره آسـمان هم باشـد، مردانی از قـوم این مرد (سلمان) به آن دسـت خواهنـد یافت.

بـه هـر حـال اسـتفاده قـرآن کریم از ایـن لغت جهانـی در سـوره حمد که خلاصـه آخرین کتاب آسـمانی و حاوی آخرین پیام‌های الهی اسـت، واقعاً شـاهکاری ماهرانه و اسـتفاده‌ای حکیمانـه اسـت و حتی عمومی بودن رسـالت پیامبر اسـلام (ص) را نشـان می‌دهد.

شـاید بـه دلیـل همین حکمت‌هاسـت کـه لفظ «صراط» و حتی «سـراط»، با وجـود آنکه در ادبیـات عربـی آن عصـر و مکالمـات آن زمـان، کمتـر بـه کار گرفته می‌رفت، اما قرآن کریـم اصـرار بـر احیا و ترویج آن داشـته اسـت تـا بتواند پیـام جاودانه و فراگیـرش را فراتر از منطقـه عـرب و نطـق عربی به نمایـش بگذارد.

۴. فضل حسن عباس، البلاغة، ص ۱۰۱.

۵. محمد هادی معرفت، التمهید، ج ۵، ص ۹۱. ایشان در جلد پنجم، موارد زیادی از فصاحت و بلاغت قرآن کریم را تحت عنوان اعجاز بلاغی، بیان کرده است.

۶. الفروق اللغویة، ص ۳۳۴.

۷. التحقیق فی کلمات القرآن، ج ۶، ص ۲۲۸.

۸. مجمع البیان، ج ۱، ص ۱۰۳.

۹. فرهنگ تطبیقی عربی با زبان‌های سامی و ایرانی، ج ۱، ص ۴۸۲.

نگاه ترکیبی به علوم ادبی



در گفت‌وگوی رهنامه با حجت الاسلام محمد حسین عبدی

مصاحبه

سید حسین رضایی

اشاره

محمد حسین عبدی دروس سطح و خارج خود را نزد اساتید گرانقدر مجتهدی، میر سجادی، رئوفی، شیرازی، مددی و... گذراند. تالیفات ایشان عبارتند از: الترسیم فی اصول الفقه"، "مقتطفات من الافاضات الفاطمیه فی المسائل العقائدیه و الفقهیه"، "رهیافتی به دانش فقه"، "شیوه تربیتی و مدیریتی ایت الله مجتهدی"، "منشور فقه"، "فقه مسائل مستحدثه"و...

رهنامه: پرسش ابتدایی این است که نگاه حوزه به ادبیات عرب، باید چگونه باشد؟

استاد: مهم‌ترین مسئله این است که ادبیات عرب را اصالی و نفسی ببینیم یا آلی و مقدمی؟ اگر نگاه آلی به ادبیات داشته باشیم، همه همت ما، صرف کشف گزاره‌های ادبی و تحلیل آنها با توجه به ذی‌المقدمه آن است و حدود و شئون و اغراض و احکام آن، با حدود و شئون و اغراض و احکام ذی‌المقدمه، تعریف و مناسبت پیدا می‌کند. نگاه زبان‌شناسی به ادبیات عرب، فارغ از محل اثر و هدف کشف گزاره‌های دینی با همه خصوصیت‌هایش، مطلوب ما نیست. هر چند در بهره‌مندی از دانش‌های ادبی از همه ظرفیت علوم و فنون زبانی قدیم و معاصر، برای فهم متن و مقاصد و معانی و اغراض کلام، بهره می‌بریم. خلاصه فهم حقایق معارف و فقه که ضامن سعادت بشری است، از تمثلات لفظی کتاب و سنّت است و تحصیل ادبیات، به عنوان واجبی غیری، از مقدمات آن است.

رهنامه: آیا در ادله شرعی به اهمیت ادبیات، اشاره شده است؟

استاد: توقف عادی فهم دین بر ادبیات، بالوجدان انکارناپذیر نیست و می‌توان از برخی ادله شرعی نیز این مسئله را استیناس کرد. برای نمونه، خداوند در قرآن کریم چنین می‌فرماید: «انا جعلناه» یا در جای دیگری فرموده است: «انا انزلناه» یا «قراناً عربیاً لعلکم تعقلون». عقل و تعقل در کتاب عزیز را در سیاق مرتبط با عربیت، مطرح می کند که جای تأمل دارد. از این آیات احساس می‌شود که تعقل و ادراک مراد، به نوعی با فهم عربی قرآن ارتباط دارد. حضرت صادق (ع) می‌فرماید: «أعربوا أحادیثنا، فإنا قومٌ فصحاء». در اینجا ممکن است، دامنه اعراب تا تجوید بگسترد و شامل مباحث صرفی و نحوی و حتی گویش و مباحث آواشناسی نیز شود. حضرت در روایتی دیگر چنین می‌فرماید: «تعلموا العربیه فانها کلام الله الذی تکلم به خلقه». از این سخن هم آلیت عربیت فهمیده می‌شود و بعث یا ارشادی که نسبت به این مقدمه شده است. از این رو، نگاه ما به ادبیات عرب می‌تواند این گونه باشد که به دلیل حب به ذی‌المقدمه که فهم دین است، به ادبیات عرب نیز حب داشته باشیم. جالب است که امیرالمؤمنین، علی (ع) نیز نسبت به ادبیات عرب، با حساسیت برخورد می کند. وقتی ابوالأسود دوئلی، خطاهایی را که در زبان برخی شنیده بود، برای ایشان مطرح کرد، آن حضرت صحیفه‌ای برایش آماده می کند و چنین می‌نویسد: «بسم‌الله الرحمن الرحیم الکلام ثلاثةُ أشیاء اسم و فعل و حرف جاء لمعنی فالاسم ما أنبأ عن المسمی و الفعل ما أنبأ عن حرکه المسمی و الحرف ما أوجد معنی فی غیره...».

این کلام حضرت در تاریخ و ادب، مشهور است. مرحوم شریف مرتضی نیز در الفصول المختاره آن را آورده است. البته به نظر می‌رسد، باید دوباره روایت را بازخوانی کنیم تا در تحلیل معنایی کلمات و مفردات زبانی، زوایای تازه‌تری را به دست آوریم. جالب است بدانید، گاهی در زمان خلفا، به کسی که در ادبیات دچار لحن و خطا شدند، اخم و تندی می‌شد، اما حضرت علی (ع)، به شکل نظری با اعطا معالم اصلی زبان و به شکل عملی در خطب و رسائل و کلماتشان، به ادبیات عربی توجه خاصی داشتند. از ایشان روایت شده است که فرمودند: «الالفاظُ قوالبُ المعانی»، یعنی الفاظ، ظرف شکل‌دارِ معنا و نشانه‌گذارِ مقاصد هستند. در روایت دیگری از ایشان درَ غرر، چنین آمده است: «مغرس الکلام القلب و مستودعه‌الفکر و مقوّمه‌العقل و مبدیه‌اللسان و جسمه‌الحروف و روحه‌المعنی و حلیته‌الإعراب و نظامه‌الصواب»، یعنی قلب محل کاشت کلام است، عقل به آن قوام و قوّت می‌دهد و زبان آن را آشکار می کند.

شاید بتوان از روایت این گونه الهام گرفت که ریشه‌ای‌ترین فضای مباحث معنوی، به علم حضوری و قلب برمی‌گردد و بعد در علم حصولی توقف می‌کن‌د تا با عقل، قوام و دلالت به معنای دقیقش را کسب کند. اگر عقل نباشد، دلالت مخصوصاً تصدیقی و اراده‌های استعمالی، بی‌معناست و جنبه ابرازی زبان را مطرح می‌کنند که شامل ابزارهای نمادی یا حکایی یا ایقاعی و اشاری است. جسمه الحروف نیز می‌تواند به موضوع مباحث تجویدی و آواشناسی اشاره داشته باشد و روحه‌المعنی هم می‌تواند موضوعی برای معانی مفرده در علم لغت و معانی مرکبه در علم معانی و بیان باشد. کما اینکه اعراب نیز اگر به معنای افصاح باشد، ضرورت استخدام کلمات فصیحه و شیوایی در سخن را به ذهن می‌آورد و نظام کلام نیز می‌تواند به ضرورت رعایت چینش نحوی کلمات یا سامانه تزیین عبارات یا اهمیت سیاق در فهم متن، اشاره کند.



علمای ما، اعم از عرفا و حکما و فقها، با دقت به زبان عربی می‌نوشتند و طلبه نمی‌تواند فارغ از این مصادر، در تاریخ علم برای کشف واقعیت‌ها، آسان تلاش کند.



همچنین حضرت در نهج‌البلاغه می‌فرمایند: «الکلام فی وثاقک ما لم تتکلم به؛ فاذا تکلمت به فأنت فی وثاقه»، یعنی زبان را به عنوان ملزم اجتماعی مطرح می‌کند. اینها نشان‌دهنده اهتمام شریعت به زبان و تحلیل و کارکردهای آن به طور عام است که می‌توان خطوط کلی کاوش‌های ادبی را نیز از آنها الهام گرفت.

 **از مجموعه آیات و روایاتی که فرمودید، این طور برمی‌آید که عربیت کلام اسلام، علاوه بر اقتضائات زمانی و شرایط مکانی پیغمبر اسلام (ص)، موضوعیت نیز دارد.**

استاد: ممکن است؛ چرا که زبان عربی ظرفیت‌هایی دارد که در زبان‌های دیگر به این حد پیدا نمی‌شود. ترجمه‌های قرآن، شاهد ساده‌ای است. اگر ترجمه‌ها را فقط از نظر کمی نگاه کنید، می‌بینید با اینکه تمام همت مترجمان این است که به اقل عبارات، ترجمه کنند که معمولاً هر آیه یک برابر و نیم خودش ترجمه می‌شود که از دلایل آن، ظرفیت اشتقاق و ماده و صورت‌های معنادار است. اصلاً یکی از وجوه اعجاز قرآن، در اشتقاقات آن است، کما اینکه ظرفیت تعدد مواد ظاهراً مترادف که در فروق‌اللغات جمع آمده و همچنین مقام و وجوه استعمال الفاظ نیز وسعت عجیبی در انتقال لطایف مقاصد و اغراض ایجاد کرده است.

 **انواع علوم ادبی در زبان عربی کدامند؟**

استاد: علوم زبان عربی را شش تا چهارده علم، بلکه بیشتر ذکر کرده‌اند. البته ما در حوزه به همه این موارد محتاج نیستیم، بلکه علم لغت، نحو، صرف، معانی و بیان، پنج علم بسیار مهمی است که در حوزه باید به آن بپردازیم. اشتقاق و عروض و قافیه و خط و شعر و انشای نامه‌ها و خطبه‌ها و اصول النحو و بدیع نیز از دیگر علومی هستند که در خدمت زبان عربی است.

یک نکته بسیار دقیق این است که ما گاهی با هجمه تجزیه‌طلبانه به زبان نگاه می‌کنیم و آن را برای شناخت تفصیلی، به تکثر می‌رسانیم، اما فراموش می‌کنیم پس از آن، دوباره این تکثر را در مقام فهم متن، به وحدت برسانیم و از کنش و واکنش آنها بر هم، در تفسیر متون استفاده کنیم. علی ای حال، دین ما دین متن است و غیر از زوایای فلسفی و عرفانی دین و غیر از زوایای کلام عقلی که کمتر به مباحث لفظی نیاز دارند، در تفسیر و فقه‌الحدیث و در کلام نقلی و حتی در تأییدات نقلی، برای علوم عقلی و همچنین در فقه و در استفاده موعظه‌ای از ادله لفظیه، محتاج به ادبیات هستیم و منابع ما تماماً به عربی است، مخصوصاً که علمای ما، اعم از عرفا و حکما و فقها، با دقت به زبان عربی می‌نوشتند و طلبه نمی‌تواند فارغ از این مصادر، در تاریخ علم برای کشف واقعیت‌ها، آسان تلاش کند و با تسامح در این مقدمات، به سراغ کتاب و سنت برود. نکته مهم دیگر، درباره مسائل مستحدثه است که برای حل آنها به دلیل فاصله زمانی تا عصر صدور، باید از همه ظرفیت‌های علمی، به ویژه در مباحث ادبی نیز استفاده کنیم.

 **چگونه فاصله گرفتن ما از عصر صدور، اهمیت ادبیات را برجسته‌تر می‌کند؟**

استاد: برای نمونه، در خرید و فروش حق، از کلام مرحوم شیخ (ره) در ابتدای بیع، چنین به دست می‌آید که ایشان حق قابل انتقال را به عنوان عوض در بیع قرار نمی‌دهد؛ چرا که می‌فرماید، فیومی گفته است که بیع مبادله مال بمال است و حق به عنوان مال محسوب نمی‌شود. در نتیجه، ادله بیع شامل آن نمی‌شود، أما از مسائل مستحدثه امروز خرید و فروش حق است و اگر بتوانیم برای بیع تعریف دیگری پیدا کنیم، مثلاً «إعطاء المثمن و أخذ الثمن» را به دست آوریم، همان طور که راغب گفته است، این مسئله حل می‌شود، چون حق اگر مال نباشد، اما در عرف مثمن یا ثمن واقع شود، بیع آن صحیح می‌شود. البته ما در اینجا نمی‌خواهیم نظر نهایی بدهیم، مخصوصاً که نظریات راغب، محل بحث است، بلکه فقط به احتمالات اشاره می‌کنیم، اما مسلّم است که تضلع و مهارت ادبی در تعیین احتمالات، بسیار اثرگذار است. از این رو، ابن ادریس درباره شرایط فقیه می‌گوید: «یکون عالما باللغه مضطلعا أی قیّما بمعانی کلام العرب، بصیرا بوجوه الإعراب».

 **کارکرد ادبیات در حوزه چیست؟**

استاد: در جهان، دست‌کم ممکن است زبان را در شش یا هفت ماه تعلیم دهند، اما در حوزه این گونه نیست؛ چرا که اهداف ما متفاوت است. کسی که زبان را در آموزشکده زبان یاد می‌گیرد، دایره لغت و استعمالات وی افزایش می‌یابد، اما اصلاً قوه تحلیل زبانی و توانایی کشف مراد از دوال مختلف اسمی و حرفی را ندارد. پشتوانه متون ما، حکمت دقیق متکلمی است که به این زبان سخن گفته است که در به کارگیری کوچک‌ترین عناصر دلالت، غرض خاصی دارد و حساسیت‌های ادبی نیز از همین جا شروع شده است، اما کسی که در آموزشکده، زبان می‌آموزد، نمی‌تواند در آیه شریفه «لاتأکلوا اموالکم بینکم بالباطل» از «باء» استفاده فقهی کند و این تنها کار کسی است که بتواند با مداقه‌های لفظی روش‌مند و عقلایی، متن را بخواند.

برخی می‌گویند، چرا شما پس از سه سال خواندن ادبیات عرب در حوزه، نمی‌توانید عربی صحبت کنید؟ البته آماده نشدن طلبه برای مکالمه، آسیبی است که باید در صورت نیاز مرتفع شود، اما نباید غافل شویم که هدف ما از خواندن ادبیات عرب، مکالمه نیست، بلکه فهم عمیق متن است. وقتی زراره از حضرت صادق (ع) می‌پرسد: شما از کجا می‌فرمایید، مسح کردن بخشی از سر در وضو کافی است؟ حضرت چنین می‌فرماید: «لمکان الباء» در آیه وضو. پس سیره حضرات معصومین (ع) و سیره همه فقیهان ما، از زمان معصوم، این گونه بوده است که مداقه‌های لفظی می‌کردند. البته این مداقه‌ها ضوابطی دارد و من در درآوردی نیست.

 **چرا در حوزه تنها به شاخه‌های خاصی از ادبیات پرداخته می‌شود؟**

استاد: برای نمونه، ما با عروض خیلی کار نداریم، چون در متون دینی، اشعار بسیار کم است و آن مقدار هم که هست، اگر کسی عروض نداند، معنا را می‌فهمد. هرچند اگر کسی مبلغ، کاتب، تفسیرنویس یا مسئول نوشتن فتوا شد، انشا به دردش می‌خورد. برای نمونه، اشتقاق را نیز از آنجایی که یک مقدار در مباحث تحلیلی اصول با آن سر و کار داریم و یک مقداری از مباحث اشتقاق صغیر را نیز علم صرف پوشش می‌دهد، دیگر به طور مستقل درباره آن بحث نمی‌کنیم.

بنابراین، در حوزه به پنج علم اساسی نیاز داریم. پنج علمی که شأنیت بحث نسبت‌سنجی برای اجتهاد را دارند و عبارتند از: لغت، صرف، نحو، معانی و بیان، اما بسیار کم هستند کسانی که بدیع را از مقدمات اجتهاد بدانند.

 **موضوع و هدف هر یک از این علوم چیست؟**

استاد: برای علم صرف یا تصریف، دو تعریف اساسی وجود دارد؛ تعریف اول در شافیه آمده است: «علم به قواعدی که با آن قواعد، احوال ساختار کلمات که البته اعراب نیستند، شناخته می‌شود». رضی اشکال به جایی دارد که قید «التی لیست باعراب» نیاز نیست، چون واضح است که بحث اعراب درباره احوال ابنیه کلم نیست، اما عزالدین زنجانی، صاحب کتاب التصریف، این تعریف را دارد: «تحویل الاصل الواحد الی

أمثله مختلفه لمعان مقصوده لاتحصل الی بها». تقریباً این تعریف همان تعریفی است که در صرف ساده آمده است. البته بحثی وجود دارد که آیا اینها علم تصریف یا صرف را معنی کرده‌اند یا عملیات تصریف را؟ ظاهراً تعریف زنجانی ناظر به عملیات تصریف است.

بر اساس این تعریف، موضوع و غرض علم صرف به دست می‌آید. موضوع صرف، امری مفرد است؛ مفرد در مقابل جمله، یعنی درباره کلمه از حیث احوال ابنیه‌اش بحث می‌کند. البته برخی گفته‌اند از حیث صحت و اعلال که قابل مناقشه است که کلمه از حیث احوال ابنیه، همه بحث صرف موجود ما را نمی‌پوشاند. برای نمونه، بحث معانی ابواب مجرد و مزید، معانی اسامی مشتق و نظایر آن. این در حالی است که در جای دیگری نیز این مباحث نیامده است. در واقع، صرف موجود در دو ساحت کار کرده، یکی ساحت صیغه‌شناسی و دیگری ساحت معانی صیغ، که موضوع مذکور برای صرف، شامل ساحت دوم نمی‌شود. پیشنهاد ما این است که موضوع صرف را این گونه مطرح کنیم: کلمه به حیثیت افرادی‌اش، صورتاً و معناً. البته نه معنای ماده‌اش که به علم لغت مربوط است، بلکه معنای هیئتش. إفراد از حیث صورت مانند مبحث صیغ، إعلال، إدغام، إبدال حذف، قلب و غیره و حیثیت افرادی از لحاظ معنا، مانند معانی ابواب ثلاثی مزید، بلکه ابواب مجرد هم دارای معناست. در مورد غرض صرف نیز سخن زنجانی در تصریف، خوب است. غرض صرف این است که قادر شویم، صیغه بسازیم و تشخیص صیغه بدهیم و نیز معنا بسازیم و معنا را تشخیص بدهیم، اما برای اجتهاد، تنها تشخیص صیغه و معنا مهم است، نه صیغه‌سازی یا معناسازی؛ چرا که در اجتهاد، متن تولید نمی‌کنیم. البته ممکن است در مرحله انتقال یا إفتا، متن تولید کنیم.

می‌توان گفت، در عملیات اجتهاد، صیغه‌شناسی نیز در خدمت معناشناسی است؟

استاد: صیغه‌یابی دو گونه است؛ یکی اینکه تشخیص دهیم ریشه کلمه چه بوده و مثلاً چه اعلالی در آن رخ داده است، و دیگر اینکه بگوییم، این صیغه چه معنایی دارد، یعنی بدانیم چه فرآیندی از نظر ساختار در لفظ اتفاق افتاده است، یعنی به شالوده معنوی صیغ، کاری نداریم، بلکه به شاکله صیغ و جسد آن کار داریم. از این رو، در «مراح» صاحب مراح جالب می‌گوید که: «إعلم أن الصرف أم العلوم و النحو أبوها». البته ظاهراً مرادش علوم ادبی است. صاحب مراح ادامه می‌دهد: «و يقوی فی الدرایات داروها و یطغی فی الروایات عاروها»، یعنی کسی که این علوم را فهمیده باشد، در زمینه فهم قوی است. توجه کنید که درایت فرع بر جمله است، چون زبان برای تفهیم و تفهم و انتقال پیام به کار می‌رود و کوچک‌ترین واحد زبانی، که یصح‌السکوت علیه است، جمله است و وقتی از حروف الفبا و هجاها بحث می‌کنیم، در واقع آن واحد را شکسته‌ایم، یعنی ایشان می‌گوید، کسی که عالم به صرف است، در فهم جمله و فهم کل، قوی است، چون در فهم جزء وارد است. کسی هم که از این عاری باشد، در روایات طغیان می‌کند، یعنی روایت را اشتباه می‌خواند و می‌فهمد. برای همین، برخی گفته‌اند کسی که ادبیات عرب را نداند و علم دارد که ادبیات نمی‌داند و با وجود این، روایت، نقل و قرائت کند، احتمال دارد مشمول این روایت نبوی شود که: «من کذب علیّ فلیتبوأ مقعده من النار».

برای نمونه، از ثمرات بحث صرفِ روایت، «کلّ شیء لک طاهر حتی تعلم انه قذِرٌ یا قَذَرَ» را در نظر بگیرید که «قذر» هم می‌تواند اینجا فعل باشد، هم اسم. اگر کسی ادبیات بداند می‌فهمد، که اگر این را فعل بخواند، یعنی «قَذَرَ»، چون فعل معنای حدوثی دارد، یعنی تا زمانی که بدانی قذارت حادث شده است، پس فقط به درد شبهات موضوعی می‌خورد، یعنی مثلاً جایی که شک می‌کنم، آیا دستم نجس شد یا نشد و در شبهه حکمی جاری نیست، مثلاً شک کنم آیا مسوخات پاک هستند یا نه، اما اگر «قَذِرٌ» بخوانم، ثبوت قذارت، هم شامل شبهه موضوعی می‌شود، هم شبهه حکمی.

مثال دیگر: در فقه قاعده‌ای به نام حرمت اعانةً بر اثم وجود دارد که یکی از مدارکش این آیه است: «لاتعاونوا علی الإثم و العدوان». اگر کسی نگاه صرفی داشته باشد، می‌فهمد که اعانه از باب افعال و تعاون از باب تفاعل است. برای همین، آیه حداکثر می‌گوید که مشارکت بر گناه حرام است، اما در مورد اعانه ساکت است.

علم نحو چه ماهیت و غرضی دارد؟

استاد: در مورد علم نحو جالب است که بسیاری از بزرگان نحو، برایش تعریفی ذکر نکرده‌اند. البته در الاقتراح، برایش تعاریفی نقل می‌کند. در برخی کتاب‌ها این گونه تعریف کرده‌اند که علمی است که احوال اواخر کلمات سه‌گانه را از نظر اعراب و بناء مشخص می‌کند. بعضی این قید را اضافه می‌کنند: «و کیفیه ترکیب بعضها مع بعض». تقریباً أنموذج و هدایه یا صمدیه، نزدیک به این تعریف را گفته‌اند. در مورد موضوع علم نحو، سه قول وجود دارد. برخی می‌گویند: کلمه. برخی می‌گویند: کلام و بعضی‌ها می‌گویند: کلمه و کلام، که معمولاً مورد سوم را بیشتر مطرح می‌کنند، ولی شاید بهتر است موضوع علم نحو را کلام بدانیم و بگوییم، هدف، شناسایی کلام است بجزئه او کلّه من حیث الاعراب و البناء، چون در نحو کلمه را به مفردها نگاه نمی‌کنیم و اصلاً تا کلمه در ترکیب نباشد، کاری به آن نداریم. در نحو عطف کلام به کلام هم داریم و جمله‌هایی داریم که محل اعراب هستند.

بحث غرض نحو خیلی مهم است، چون رابطه نحو و اجتهاد را مشخص می‌کند. در مورد نحو دو غرض ذکر کرده‌اند؛ یکی همان غرض معروف، «صون اللسان عن الخطأ فی المقال»، یعنی حفظ زبان از خطای در گفتار است. البته صرف حفظ از خطای در خواندن متن، فی حد نفسه برای مجتهد خیلی مهم نیست و رعایت نکردن اعراب فی حدِ نفسه، در اجتهاد اشکالی ایجاد نمی‌کند، اگر تفصیلاً معانی فهمیده شود، اما مسئله این است که معنای تفصیلی متوقف بر اعراب است. از این رو، شاید حرف زمخشری در شرح أنموذج، بهتر است که چنین می‌گوید: «غرضه معرفه الاعراب». غرض، شناسایی اعراب است، نه حفظ زبان از خطا در گفتار. چون مجتهد به دنبال محاوره نیست، بلکه در پی کشف معناست که معرفت به اعراب راه آن است. در اینجا شبهه مهمی که وجود دارد، مسئله توقف اعراب بر معناست، که در ابتدای باب خامس مغنی اشاره‌ای دارد که برای اعراب‌گذاری باید معنا را بدانیم. در کتاب‌های علوم قرآنی مثل الاتقان سیوطی و برهان زرکشی نیز اشاره شده است که مفسر باید معنا را بداند، سپس اعراب کند. یکی از جواب‌هایی که داده‌اند، این است که اجمالاً معنا را بداند تا اعراب کند و معنای تفصیلی را بفهمد و جواب ادقی نیز وجود دارد.

یعنی بر اساس این قول که معنا متوقف بر اعراب نیست، دیگر فایده‌ای بر علم نحو مترتب نیست؟ مثلاً امروزه عرب‌ها در مکالماتشان اعراب را اعمال نمی‌کنند، ولی معنا را منتقل می‌کنند.

استاد: در مکالمات و گفت‌وگو، کلام شکسته است، ولی بحث ما در زبان معیار است. ضابطه ما این است که اعراب موضوعیت ندارد و طریق به معناست، اما خیلی جاها مجتهد بدون در نظر گرفتن اعراب نمی‌تواند متن را بفهمد و نحو در تغییر استنباط و فتوا، اثر می‌گذارد.

خلاصه «صیانه اللسان عن الخطأ فی المقال»، هدف عملی نحوست، اما معرفهٔ‌الاعراب، تنها محتاج به دانستن است. معرفهٔ‌الاعراب، هدف نظری آن است و در واقع، برای ما در اجتهاد این هدف نظری کاربرد دارد.

میزان اهمیت نحو در اجتهاد چه‌قدر است؟

استاد: اولاً بدون فهمیدن نقش‌ها و اعراب کلمات، بدون تشخیص اینکه چه کلمه‌ای مبتداست یا خبر یا خبر

مقـدم یـا مبتـدای مؤخر یـا فاعل یا نائب فاعـل و...، فهم عبـارت ممکن نیسـت. عجیب اسـت کـه بعضی می‌گویند، دانسـتن تفاصیل مباحـث نحو برای مجتهد لازم نیسـت. مانند اینکـه بدانـد کلمـه‌ای تمیز اسـت یـا حال. ایـن در حالی اسـت که اصـلاً تمیز و حـال، دو سـنخ از معنـا هسـتند و بـر مراد متفـاوت دلالت دارنـد. تمیز رافع ابهام اسـت و حـال، بیان کیفیـت و از نظـر معنـوی، خیلی با هم فـرق دارند.

برای تأثیر نحو در اجتهاد مثالی دارید بفرمایید؟

اسـتاد: بـرای نمونـه، یکـی از بحث‌هـای اختلافـی، صحـت بیع فضولی اسـت کـه در این بـاب برخـی بـه آیه شـریفه «لا تأکلـوا أموالکـم بینکـم بالباطـل إلا أن تکون تجـارةً عن تـراض منکـم»، تمسـک کـرده و گفته‌اند در این آیه، تجارت از تراض مسـتثنا شـده اسـت و تجـاره را خبـر بـرای تکـون ناقصـه می‌گیرنـد و عن تـراض را صفت تجـارت می‌دانند و چـون زمانـی کـه بیع انجام شـده، عـن تراض مالـک اصیل نبوده اسـت. بنابرایـن، با توجه بـه این آیـه، می‌گوینـد فضولی صحیح نیسـت.

زیـر پوسـت مکاسـب، در اسـتفاده از آیـات و روایات، ادبیات نهفته اسـت، ولـی کمتر به آن التفـات می‌شـود. شـیخ انصـاری (اعلـی‌الله مقامـه الشـریف) می‌گویـد، یحتمل کـه «عن تـراض» خبـر بعـد خبـر باشـد، یعنی تقدیـرش چنین اسـت: «الا ان تکـون تجـاره، الا ان تکـون عـن تـراض». در ایـن صـورت، وصف تجارت نیسـت و بیـع فضولی هم کـه عرفاً بـه آن بیـع می‌گوینـد، صحت تأهلـی دارد. پس اگر بعـداً رضایت به آن ضمیمـه شـود، صحـت فعلـی می‌یابد؛ چـرا که تجـارت مقید به عـن تـراض نشـده اسـت. از فهم برخی مفسـران هم بـرای خودش مؤیـد مـی‌آورد. ایشـان آیـه را این گونـه تأویل می‌کند کـه «إلا أن تکـون تجـارةً و عـن تـراض»، یعنی بـا واو عطف می‌کنـد و عطف بـه واو، نشـان‌دهنده خبر بعدً خبر از قسـم «زید قائم ضارب» اسـت کـه عطـف خبـر به خبـر جایز اسـت، نه از قسـم «زید و عمـرو قائم و ضـارب» کـه عطـف به واو ضـروری اسـت و نه از قسـم «الرمان حلـو حامـض» که عطف بـه واو در آن ممتنع اسـت.

دوبـاره در همیـن آیـه «لاتأکلوا اموالکم بینکم بالباطـل الا ان تکون تجـاره عـن تـراض»، با فرض احتمـال اول از مفهوم حصر اسـتفاده کرده‌انـد، یعنـی فقـط اکل مـال از تجـاره عن تراض صحیح اسـت.

پـس فضولـی کـه اکل و تصـرف بـر اسـاس تجاره عن تراض نیسـت، باطل اسـت. شـیخ اشـکال می‌کنـد کـه اسـتثنا در اینجـا متصل نیسـت، بلکه منقطع اسـت، یعنی تجـاره عن تـراض داخـل در اکل مـال بالباطـل نیسـت و اسـتثنای متصـل افـادۀ حصـر می‌کنـد، نـه منقطـع. دوبـاره در همیـن آیـه در «بالباطـل» اگر باء را باء سـببیت بگیریم، یعنی به سـبب باطـل نخوریـد، مثـل قمـار کـه سـبب باطل اسـت، مثـل شـرکت‌های هرمی، کـه روش واضحـی در میـان عقـلا بـرای اکتسـاب مـال نیسـت و سـبب باطـل اسـت، اما اگـر بای مقابلـه باشـد، یعنـی در مقابـل باطل نخـور. مثلاً کتـاب نده بـه جایش شـراب بگیر، یعنی اگـر مقابلـه بگیریـم، بـه درد مکاسـب محرمـه می‌خورد، امـا اگر سـببیت بگیریم، بـه درد مشـروعیت معامـلات می‌خـورد. ببینیـد چه‌قـدر یک آیـه بحث‌های نحـوی اثرگـذار دارد.

معانی و بیان نیز می‌توانند با اجتهاد، نسبت مؤثر داشته باشند؟

اسـتاد: علـم معانـی را علـم بررسـی احـوال کلام، از نظـر مطابقـت بـا مقتضـای حـال دانسـته‌اند. موضوعـش هـم واضح اسـت که کلام اسـت. اینکـه کلمه در فصاحت مسـئله مطـرح می‌شـود، در واقـع مقدمـه‌ای بـرای بلاغت کلام اسـت. غـرض این علم آن اسـت کـه مدالیـل ثانویـه کلام و به عبارتـی، اغراض سـخن را با آن بفهمیم. البتـه غرض عامی هـم بـرای آن بیـان کرده‌انـد کـه شـناختن اعجـاز قـرآن اسـت کـه می‌تـوان گفـت، جزء فوایـد این علم اسـت.

برخـی علـم معانـی را جـزء مقومـات اجتهـاد می‌داننـد و در ایـن بـاره گفته‌اند کـه مجتهد بایـد مفهـوم حصر، حقیقت انشـا و خبـر، حقیقت و مجاز و انـواع تأکیدات را فهمیده باشـد.

علم لغت، نحـو، صرف، معانی و بیان، پنج علم بسـیار مهمی اسـت که در حوزه باید به آن بپردازیم.

بـرای نمونـه، در اصـول تحـت عنـوان مرجحات متنیـه در بـاب تعـارض دو روایت، بعضی افصـح بـودن یا مؤکـد بودن متن روایـت را از مرجحـات می‌دانند یا ممکن اسـت از بعضی تأکیـدات روایـات، حکـم اسـتحباب مؤکـد فهمیـده شـود کـه اینهـا را علم بلاغـت تأمین می‌کنـد. وحیـد (ره) گفتـه اسـت: با بلاغـت کلام، اطمینان بـه صدور روایت نیـز می‌توانیم بکنیـم که البته خالی از مناقشـاتی نیسـت.

تفتازانـی در مطـول، علم بیـان را این گونه تعریف کرده اسـت: «کیفیـت ادای معنای واحدٍ بـه طـرق مختلفـه». از اسـرار بلاغـه عبدالقاهـر جرجانی نیز چنین به دسـت می‌آیـد. مثلاً «زیـد شـجاع اسـت» را بـه سـه شـکل می‌تـوان گفـت، اول اینکه زید مانند شـیر اسـت؛ دوم، شـیر اسـت و سـوم، شـجاعان پیـش زیـد زانـو می‌زننـد، یعنـی از تشـبیه، اسـتعاره یا کنایـه می‌تـوان در انتقـال یـک معنا اسـتفاده کرد. سـید میر شـریف در حواشـی مطولش، اشـاره می‌کنـد که جایـگاه علم بیان پـس از علم معانی اسـت، یعنی در علـم معانی، دنبال مطابـق صحبـت کـردن با مقتضای حال هسـتیم و در علـم بیان، در کیفیت این مطابقت بحـث می‌کنیـم. این سـؤال مطرح اسـت کـه آیا اصـلاً علوم بلاغـی می‌تواننـد در خدمت نصـوص حقوقـی و قانونی باشـند؟ ممکن اسـت کسـی بگویـد، بلاغت متمرکـز بر عنصر خیـالات اسـت. برای همین، مصطفـی مراغـی در علوم‌البلاغه می‌گوید، بیـان یعنی مجاز. بـرای همیـن، بـه طـور مسـتقل، خیلی بـا تشـبیه و کنایـه کار نـدارد. با ایـن نـگاه، رابطه بلاغـت بـا اجتهـاد خیلـی ضعیـف می‌شـود، چـون نصـوص فقهـی و متـون دینـی مـا به آن معنـا دارای خیـالات شـاعرانه‌ای کـه نمودش در تغزلات اسـت، نیسـتند. پـس ایـن نـگاه مهم اسـت که علـوم بلاغـی را در خدمت خیـالات یـا ناظر به مطلق کلام بشـری ببینیم. از ایـن رو، مصطفی مراغـی، تقسـیم‌بندی مباحـث بلاغی‌اش با تقسـیم‌بندی سـنتی که در مطـول و کتاب‌هـای دیگـر آمـده، فـرق می‌کند. او بـه جای باب مسـند و مسـندالیه و...، بـاب حـذف و بـاب ذکر و بـاب معرفه و باب نکـره و بـاب خـروج از مقتضـای حـال و امثالهـم را مـی‌آورد، چون دنبـال نگاه‌هـای لطیف معنـوی و شاعرگویی‌هاسـت.

می‌شود گفت تا حدودی عنصر خیال در کلمات عرفی غیر ادبی هم وجود دارد؟

اسـتاد: بلـه. بـرای همیـن، من بـه عنصر خیالـی مقیدش کـردم که تبلـورش را در تغـزلات می‌بینیم. مثـلا وقتی می‌گوییـم، «الطواف صـلاه»، در واقع طواف را ماننـد نمـاز خیـال کـردم، اما از این یک غـرض حقوقی برای ترتیب آثـار دارم و با فضای شـاعرانه و حتـی عارفانه فـرق دارد و اساسـاً تنزیلات ادبی با قانونی متفاوت اسـت.

موضـوع علـم بیـان، الفـاظ عربـی، از نظـر تشـبیه و مجـاز و کنایـه اسـت. آیـا از کنایه در اجتهـاد اسـتفاده می‌شـود؟ روایـت داریم: «أنتم أعـرف الناس إذا عرفتـم معاریض کلامنا». معاریـض کلام، تنهـا بـا فهـم کنایـات کلام به دسـت می‌آید. بـرای همیـن، برخی فقها و اصولیـان، دربـاره مسـئله اسـتصحاب و اینکـه «لاتنقض الیقیـن» که اختلاف اسـت، آیا حجیـت اسـتصحاب در شـک، در رافـع اسـت یا شـک در مقتضـی را هم می‌گیـرد، چنین گفته‌انـد کـه امـام بـه کنایـه می‌خواهنـد بگوینـد، یقیـن سـابق را با شـک، نقـض نکن و کاری نـدارد کـه متیقـن، اسـتعداد بقا دارد که شـک در رافع باشـد یا اسـتعداد بقا نـدارد که شـک در مقتضـی باشـد یـا برخی اصولییـن، تشـبیهات را از بـاب حکومت گرفته‌انـد. مثلاً «لحمـه الرضاع کلحمه النسـب» کـه جای مناقشـه دارد، اما راجع به بدیـع. خیلی معدودند کسـانی کـه علـم بدیع را شـرط اجتهاد دانسـته‌اند. تنها شـهید ثانـی (ره) در منیـه المرید و همچنیـن احمـد بـن متـوج، از فقهای ما که شـاگرد شـهید اول (ره) اسـت و ظاهراً فخر المحققیـن(ره) را هـم درک کـرده اسـت، بدیـع را شـرط می‌دانند. البته برخـی اصطلاحات بدیـع، ماننـد صنعـت مقابله یا صنعت اسـتخدام، در لسـان اصولیان و فقهای ما هسـت، اما معنـای آن ایـن نیسـت که اجتهـاد متوقف به آن باشـد.

در مـــورد بدیع، برخی این نظر را دارند که میان محســـنات به کار



رفته در آیات و روایات، با معانی، تناسب و تناظر وجود دارد.

استاد: درست است، ولی تقریباً در بیشتر متون فقهی این گونه نیست. ممکن است در آیات و خطب و ادعیه و زیارات، با آن مواجه باشیم، اما نوعاً در ادله لفظی فقه، افتنان بدیعی وجود ندارد، مخصوصاً که این گونه روایات، نقل به معنا نیز شده‌اند. علاوه بر اینکه، مشکل اثبات ظهور و استظهار مبتنی بر نوع خاصی از صنایع بدیع در آنها وجود دارد.

علم لغت یکی از پنج علم ادبی اثرگذار است. منظور از آن چیست؟

استاد: مراد ما از علم لغت، چیزی که امروزه تحت عنوان علم زبان به عنوان یک پدیده اجتماعی مطرح می‌شود، نیست که زیر شاخه مباحث علوم اجتماعی است و شامل مباحث زبان‌شناسی، فیلولوژی، تاریخ زبان، ریشه‌های زبانی، معجم‌شناسی، علم‌الدلاله، علم‌الاصوات و اشتقاق می‌شود، بلکه منظور ما علمی است که موضوع له مفردات کلام را مشخص می‌کند و در کشف معانی حقیقی از مجازات، کمک می‌نماید. به طور خلاصه، خواست ما از علم لغت، دو چیز است؛ یکی بیان معنای حقیقی و موضوع له کلمات، و دیگری تعیین معانی کلی هیئات در مصادیقشان، یعنی اگر باب إفعال برای تعدیه است، وظیفه لغت است که بگوید، مثلاً ذهب در باب افعال، که أذهب می‌شود، آیا معنای تعدیه دارد یا نه؛ زیرا هر إفعالی تعدیه نمی‌کند و صرف فقط معانی کلیه ابواب را می‌گوید. مثلاً در روایات ثواب گریه بر اباعبدالله (ع) داریم که «من بکی أو أبکی أو تباکی». در صرف خوانده‌ایم، باب تفاعل به معنی خود را به کاری زدن به کار می‌رود، مانند تغافل، ولی اگر به لغت مراجعه کنید، «تباکی» این معنی را نمی‌دهد، بلکه به معنای تکلف البکاست، یعنی سعی در گریستن. از این رو، بر اساس این روایت نمی‌شود فتوا داد که قیافه گریه درآوردن مستحب است، هر چند ظاهر گریستن به خود گرفتن، یکی از مقدمات تباکی می‌تواند باشد. بنابراین، موضوع لغت کلمات مفرد است، از حیث معنای موضوعٌ له. غرض آن رساندن ما به معانی وضعیه و تعیین معانی هیئات در مواد خاص است. بقیه علوم ادبی در اجتهاد بی‌اثر نیستند، ولی ما فعلاً اثر قابل اعتنا را می‌خواهیم که از مقوّمات اجتهاد باشد، نه از مکمّلات یا از مزیّنات اجتهاد.

رابطه و نحوه ارتباط این علوم با یک‌دیگر چگونه است؟

استاد: ما نباید این علوم را به طور جزیره‌ای، بی‌ارتباط و جدا از هم ببینیم، مثل رابطه فیزیک با علم حقوق، بلکه باید اینها را جزء علوم همگون بدانیم، به دلیل اینکه همه اینها یک نقطه را نشانه رفته‌اند و وجه نشانه رفتن آنان، متفاوت است، اما همه آن‌ها با واسطه و بی‌واسطه می‌خواهند ما را در فهم متن کمک کنند. از این رو، این علوم را متناثر نمی‌دانیم، بلکه آنها را علوم متشابک و همچنین متواجه می‌دانیم، یعنی علوم و فنون ادبی، علاوه بر همدستی و هم‌سویی، هم‌آوردی نیز دارند.

آیا در این تشابک، علوم ادبی دارای تقدم و تأخرند یا اینکه با یک‌دیگر هم‌عرض هستند؟

استاد: علومی که موضوع آن‌ها مفرد است، مانند صرف و لغت، بر علومی مقدم هستند که موضوع آنها مرکب است، مانند نحو و معانی و بیان. لغت در کنار صرف قرار می‌گیرد و از آنها ماده و هیئت و معنای مرکب می‌سازد. نحو، کلام و ساختار حاکم بر آن را نگاه می‌کند. بعد علم معانی به دنبال مدلول ثانوی و اغراض کلام می‌رود، بعد علم بیان بحث می‌کند که این مدلول‌ها را به چه کیفیتی القا کند، سپس بدیع می‌گوید، در القای معنا سعی کن از محسنات لفظی و معنوی هم استفاده کنی. پس تشابک طولی میان اینها وجود دارد. بنابراین، در مقام تحلیل موضوعی، هم‌عرض نیستند.



فراموش نکنیم که تولید فقه عمیق و کارآمد و ابداع نظریات جدید، بدون تعمق خاص در مقدمات، از جمله علوم ادبی و کشف زوایای جدید ادبی، امکان ندارد.



آیا این تقدم و تأخر، نشان‌دهنده میزان اهمیت این علوم نیز است؟

استاد: نـه، ایـن تقـدم و تأخـر می‌توانـد ترتیـب آموزشـی را بـه مـا نشـان دهد، ولـی برای تعییـن میـزان اهمیـت این علوم در اجتهاد، آنها را به سـه دسـته تقسـیم می‌کنیـم: ۱. علوم اهـم، یعنـی صـرف نحـو و لغـت؛ ۲. علـوم مهـم، یعنی معانـی و بیـان؛ ۳. علوم غیـر مهم، ماننـد بدیع.

جالـب اسـت که فقهـا و اصولیان ما، این تفکیـک را کرده و در تعبیراتشـان گفته‌اند: «العلوم الثلاثـه»، یعنـی صـرف و نحـو و لغـت از مقومـات اجتهاد اسـت. همچنیـن می‌گفتند: «من مکمّـلات الاجتهاد المعانـی و البیان».

ایـن علـوم و فنـون، هر یک سـهمی بدون بدل در فهـم متن و اثبات ظهور دارند و نداشـتن هـر یـک، انحـراف از فهـم بایسـته متن اسـت، تـا آنجـا کـه وحیـد بهبهانـی (ره) در فوائد چنیـن می‌گویـد: «ندانسـتن ادبیـات عـرب موجـب ضـلال و اضلال اسـت». بـرای نمونه، در ترجمـه ایـن آیـه، «وذالنـون إذ ذهـب مغاضبا فظـن أن لن نقـدر علیه»، برخـی گفته‌اند حضـرت یونـس (ع) گمـان کرده خداوند هرگـز توانایی گرفتن او را نـدارد. این خیلی عجیب اسـت. قـدرت، صفـت ذات الهـی اسـت. چگونـه ممکـن اسـت پیامبـر الهی چنیـن گمانی داشـته باشـد؟ حـل مسـئله این اسـت کـه «لن نقـدر علیـه»، در اینجـا یعنی «هرگـز بر او تنـگ نخواهیـم گرفـت». مثـل آنجا کـه می‌فرمایـد: «من قُـدِرَ علیـه رزقه»، یعنی کسـی رزقـش تنـگ شـد. ببینید چه‌قدر یـک ماده لغـت، نقش‌آفرین اَسـت. پس حـق دارد بگوید، ندانسـتن ادبیـات موجب ضلال و اضلال اسـت.

ابـن انبـاری در نزهـه الالبّـاء، به نقـل از اصمعی از خلیـل از ابی عمرو بن علاء مـی‌آورد که او گفتـه اسـت: «أکثـر مـن تزندق بالعراق لجهلهم بالعربیه». بیشـترین کسـانی کـه از اهل عـراق زندیق شـدند، کسـانی بودنـد که عربی بلـد نبودند.

در اینجا دو پرسـش مطرح می‌شود که اولاً چه مقدار صرف، نحو و لغت باید بیاموزیم و ثانیاً همان مقدار آیا به فهم اجتهادی، نیاز دارد یا خیر؟

استاد: دربـاره کمّیـت آن، جالـب اسـت بدانیـد، نـوع بـزرگان مـا در مـورد مقدار مـورد نیاز ایـن علـوم، از سـید مرتضـی تـا صاحب معالـم و صاحـب کفایه و حضـرت امـام و دیگران، فرمایش‌شـان ایـن اسـت کـه به مقـدار فهم کتـاب و سـنت بـر آن متوقف اسـت، ولی این ضابـط بـه مـا نمی‌دهـد و اصـلاً سؤال این اسـت که میـزان توقف بـر قضایـای این علوم چه‌قـدر اسـت؟ چـرا اعـلام ایـن طـور گفته‌انـد؟ آیـا می‌شـود ضابطـه دیگـری داد یـا نـه؟ شـاید ایـن بزرگـواران، به عمـد انـدازه و کمیـت گزاره‌هـای ادبـی را ولو بـه عناوین عامه نداده‌انـد؛ زیـرا بـرای مجتهـد دیگر کـه قول ایـن مجتهد، حجت نیسـت. بـرایِ طلبه مقلد نیـز ایـن سـؤال مطرح اسـت کـه آیا طالـب اجتهـاد در مقدمات اجتهـاد، اصـلا باید مجتهد باشـدِ یـا مقلـد یـا محتاط؟ مجتهد که نیسـت، دایـره تقلید هم شـامل اینجا نمی‌شـود. پس عقـلاً بایـد احتیاط کند. مقـداری از این علوم، متیقـن اسـت. آن را از راه‌های اطمینان‌بخش می‌یابـد و در مـوارد مشـکوک، بـه شـکوک عقلایـی احتیـاط می‌کنـد. در انتخـاب کتـاب تعلیمـی این علـوم نیز همیـن قاعده حاکم اسـت.

بـه عـلاوه اندازه مشـخص دادن شـاید سـبب می‌شـود، باب علم، بسـته و جلـوی خلاقیت دیگـران گرفتـه شـود. بـرای نمونـه، کتاب معرفـی کردن به وسـیله اعـلام انگیزه نوشـتن کتابـی بهتـر را کـم و طریقیـت علـوم اصالـی و کتـب درسـیِ را نیز بـه موضوعیـت تبدیل می‌کنـد، امـا برخی بـه اندازه‌های کلـی اشـاراتی کرده‌اند. مثـلاً فاضل مقـداد (ره) می‌گوید، لازم نیسـت به جزئیات مسـائل اسـتظهار داشته باشـد. شهید ثانی (ره) در شـرح لمعه گفته، ادبیـات عـرب بـه قـدر متوسـط و مـادون، کافـی اسـت، ولی ایـن انـدازه هم مبهم اسـت. تنهـا کسـی کـه انـدازه ایـن علـوم را بـا کتاب مشـخص کـرده، ابن ابـی جمهور در رسـاله کاشـفه‌الحال اسـت کـه می‌گویـد، در لغـت صحـاح و جمهـره، در صـرف، تصریـف عزی و حداکثرالشـافیه، در نحـو الکافیـه و اللباب اسـفراینی، ولی پرسـش این اسـت که ایشـان با ایـن کار خواسـته حـدود گزاره‌هـای ادبـی لازم در لغـت و صرف و نحو را مشـخص کند یا خواسـته اسـت در مقـام آموزش بـه این کتاب هم بسـنده کنـد؟ مقصود ایشـان چه میزان تسـلط بـر ایـن کتاب‌هاسـت؟ آیا در حـد اعلای اسـتیلا و مهارت بـه کارگیـری این کتب، مـد نظـر اسـت یا منظور این اسـت که یک بـار خواندن آن، کافی اسـت؟ گاهـی باید بارها چنديـن کتـاب، خوانـده تا کتابـی به خوبی، فهمیده شـود.

شـــما ضابط و اندازه‌ای برای میزان خوانـــدن علوم ادبی در اجتهاد پیشنهاد می‌دهید؟

استاد: مـا می‌گوییـم باید بـرای الگوسـازی تربیت مجتهـد و انضباط در مدیریـت آموزش، پژوهـش و اندیشـه، سـرفصل ارائـه دهیـم و آمار علمی داشـته باشـیم، نه به معنـای اینکه سـرفصلی هـم آمـوزش دهیـم، بلکـه قـوت در آمـوزش متن‌محور بـا مؤلفه‌هـای صحیح تحصیـل اسـت. خلاصـه حـدودی جزئی‌تـر ارائه کنیم تـا بتوانیـم برنامه‌ریزی و سـنجش مناسـب داشـته باشـیم. طلبه در صرف، باید روی شـش مبحث مهم اسـتیلا داشـته باشـد؛ حـروف اصلـی و زوائـد، صیـغ افعـال، معانـی ابـواب، صیـغ اسـماء، مصـادر و مشـتقات و معانی‌شـان.

در نحـو، ۸ مبحـث را بایـد بداند که عبارتنـد از: ۱. معارف و نکرات؛ ۲. ارکان جمله اسـمیه؛ ۳. نواسـخ و اعرابـش؛ ۴. ارکان جملـه فعلیـه؛ ۵. قیود؛ شـامل مفاعیل، حال، تمیز، اسـتثنا و جـار و مجـرور؛ ۶. اضافـه؛ ۷. توابع؛ ۸. ادات، معانـی و عمل آنها.

بایـد دو شـرط در فهـم ایـن سـرفصل‌ها مراعـات شـود: ۱. معلومـات صرفی و نحـوی در ذهـن طلبـه ترسـخ پیـدا کند کـه با یـک بار خوانـدن سـطحی به دسـت نمی‌آیـد و نظام حلقاتـی می‌خواهـد؛ ۲. ملکـه اسـتعمال ایـن قواعـد و تطبیـق آن‌ها، به دسـت آیـد. البته همان‌طـور کـه وحیـد (ره) در فوائد می‌گویـد: «در مقدمـات طـوری خـوض نکنید که از ذی‌المقدمـه بمانید».

در لغـت هـم می‌شـود گفت، هـر جا به کشـف معنـای لغتی نیـازی داشـت، بـه معاجم و اسـتعمالات مراجعـه کنـد. راجـع به لغت چنـد بحث مهم اسـت؛ یکی کیفیـت تمیز معانی حقیقـی از مجـازی، دیگـری حجیـت قول لغوی، دیگری شـناخت معاجم معتبر و شـناخت معجم‌هـای ترتیبـی، موضوعـی، معجـم مذکـر و مؤنث، معجم بدن انسـان، معجم البسـه، معجـم لازم و متعـدی و... . امـروزه در روایـات فقهـی، بعضی اشـیا و حیوانات هسـتند که هنـوز معنا و حقیقـت آنهـا را نمی‌دانیم.

فراموش نکنیـم که تولید فقه عمیـق و کارآمد و ابـداع نظریات جدید، بـدون تعمق خاص در مقدمـات، از جملـه علوم ادبی و کشـف زوایای جدید ادبـی، امکان ندارد.

آیا نیاز است در این میزان از علوم ادبی مجتهد شویم؟

استاد: بـزرگان مـا در ایـن زمینـه، متفـاوت صحبـت کرده‌انـد. صاحـب عـروه (ره) چنیـن می‌فرمایـد: «محـل التقلیـد و موردهُ الاحکام الفرعیـه العملیه فلا یجری فـی اصول الدین و فـی مسـائل اصـول الفقه ولا فی مبادی الاسـتنباط من النحو و الصـرف و نحوهما و...». بسـیاری از محشـین، حـرف سـید (ره) را تلقی بـه پذیرفتـن کرده‌اند، یعنی مبـادی اجتهاد تقلیـدی نیسـت و مجتهـد فقهـی باید مجتهـد در ادبیـات نیز باشـد. البته فرعی اسـت که مباحث مفصلـی دارد.

پنج دلیل بر عدم جواز تقلید ذکر کرده‌اند که عبارتند از:

۱. ادلـه تقلیـد مبانـی اسـتنباط را نمی‌گیـرد. ایـن ادلـه کتاب، سـنت و سـیره هسـتند. آیه نفـر می‌فرمایـد: «لیتفقهـوا فـی الدیـن ولینـذروا قومهـم». آیا قـول صرفی و نحـوی دین اسـت؟ خیـر، پـس آیه نفـر اینجـا را نمی‌گیـرد. در ادله سـنت هم روایاتـی که وجـود دارد،

بـه معالـم دیـن و حـلال و حـرام، مربـوط اسـت، نـه قول صرفـی و نحـوی. پـس سـیره می‌مانـد. برخـی اشـکال کرده‌انـد کـه سـیره در امـور محسـوس و قریـب بـه حس حجت نیسـت. لغـوی هم بـا مراجعه به کتب لغـت، معانی را بـه مـا می‌گوید که از امور حسـی اسـت. پـس هیچ یک از ادلـه تقلیـد، از صرفیـون و نحویـون و ادبـا و لغوییـن را شـامل نشـده است؛

۲. اطلاقـات رجـوع جاهـل بـه عالـم منصـرف، بـه ابواب احـکام شـریعت اسـت، نـه مباحـث قواعـد ادبی؛

۳. سـیره علما کـه در ادبیات، در مـواردی که اختلاف بوده، ورود تخصصـی و اجتهـاد می‌کردند. مثلاً جناب شـیخ (ره) در بحـث خیـارات در معنای شـرط اجتهاد می‌کند؛

۴. قاعـده اصولـی در دوران بیـن تعییـن و تخییـر احتیـاط بـه تعیین اسـت. پـس اگر شـک بکنیم، فتـوای مجتهدی حجـت اسـت. تعییـن یـا کـه در مباحـث ادبـی مقدماتـی اجتهـاد فقهـی، اجتهـاد ادبـی کرده باشـد یا بین فتـوای او و کسـی کـه اجتهـاد ادبـی نکـرده، حجت تخییری اسـت، قاعـده می‌گویـد معینـاً بایـد اجتهـاد کند؛

۵. گفته‌انـد نتیجـه تابـع اخـس مقدمـات اسـت. وقتـی مجتهـد در مقدمـات تقلیـد کنـد، دیگـر بـه او نمی‌تـوان مجتهـد گفـت. بر همه این اشـکالات نیـز جواب‌هایی داده شـده اسـت کـه وارد آنهـا نمی‌شـویم.

از سـوی دیگـر، سـه دلیـل بـر جـواز تقلیـد آورده‌انـد؛ اول اینکـه اجتهـاد در تمام علوم ادبی، عسـر و حـرج دارد. دوم، تعطیـل احـکام لازم می‌آید. همین الآن بسـیاری از قضات مـا مجتهد نیسـتند، چه برسـد کـه بخواهنـد در ادبیات هم مجتهـد شـوند، سـوم ادعـای اجمـاع اسـت کـه صاحب ضوابط کرده اسـت.

نظر شما درباره این مسئله چیست؟

اسـتاد: بگذاریـد به چنـد نکته اشـاره کنـم: ۱. قواعد عربی دو قسـم هسـتند، یکـی وفاقـیماننـد مرفوعیـت فاعل و منصوبیـت مفعول و دیگـری اختلافی، ماننـد عطف جمله اسـمیه بـه فعلیه؛ ۲. قـول ادبا گاهی موجب جـزم به قاعده یـا معنـا می‌شـود، گاهـی نمی‌شـود؛ ۳. گاهـی اجتهـاد در عربیـت بالفعل اسـت، گاه بالقـوه؛ ۴. اجتهاد فقهـی بر واقع قضیـه ادبـی متوقـف اسـت؛ نه بـر قضیـه ادبـی‌ای که از ملکـه اجتهـاد آمـده باشـد؛ ۵. تمـام قواعـد ادبـی را بـرای تحقـق صغـرای ظهـور و اسـتظهارات نیـاز داریـم، که بعد حجیـت ظاهـر را بـه آن ضمیمـه کنیـم؛ ۶. بـرای اجتهـاد می‌تـوان چهـار سـطح کیفـی تصـور کرد کـه عبارتنـد از: ادنـی، وسـط، عالی، اعلـی. ایـن مـوارد پیش‌فرض‌های ما بـرای حل این مسـئله اسـت.

چهار گام برمی‌داریم که عبارتند از:

گام اول: اگـر از یـک دلیـل لفظـی بـرای مجتهـدی ظهور لفظی به وجود بیاید، به هـر دلیلی، حجت اسـت و کاری نداریـم ایـن ظهـور چگونـه حاصل شـده و پـس از تحقق ظهـور، اجتهـاد در قواعـدی کـه کاشـف ظهـور هسـتند، بی‌معناسـت. اشـکال نکنید که چگونه ممکن اسـت ظهور حاصـل شـود؛ چرا کـه فـرض کردیـم ظهور حاصل شـد، ولـو بـا انس بـه زبان عربـی و گفتیم کـه آنچه نیـاز داریم، واقـع قضیه ادبی اسـت.

گام دوم: اگـر قضیـه ادبـی بـرای مجتهد قطعی بـود، مثلاً از قواعـد وفاقی غیرقابل خدشـه بـود، مانند اینکـه می‌داند کل فاعـل مرفـوع، بـه اجتهـاد عربـی نیـاز نـدارد، چون لا اجتهاد مـع القطع.

گام سـوم: وقتی اسـت کـه فقیه بخواهد در مسـئله احتیاط



هدف ما از خواندن ادبیات عرب، مکالمه نیســـت، بلکه فهم عمیق متن است.



کنـد کـه دیگر بـه بحث ادبـی نیازی نـدارد؛ چرا کـه بنای مراجعـه بـه متـن را نـدارد و بـا احتمـال حرمت یـا وجوب، ولـو از شـهرت یا خبـر محتمل الدلاله تحریمـی یا ایجابی، احتیاط می‌کند.

گام چهـارم: وقتـی باب علمی نسـبت به حل قضیـه ادبی، منسـد اسـت، در ایـن صورت ظـن به قواعد ادبـی یا معانی لغـات ولـو از روی تقلیـد باشـد، حجـت اسـت مگـر اینکه بگوییـم در فرض انسـداد نیـز باید به اقـوی الظنون، عمل کنیـم و مفروض این باشـد که ظن اجتهـادی اقوی از ظن تقلیدی اسـت.

می‌بینیـد کـه بسـیاری از مـوارد بـا گام‌هـای یادشـده از محـل بحـث، خـارج و اجتهـاد ادبـی بی‌معنـی می‌شـود. پـس اجتهـاد ادبی کجا مـورد پیدا می‌کنـد؟ جایی که نص نیسـت، ظهـور نیسـت، قاعـده ادبـی هـم قطعـی یـا حتی وثوقی نیسـت، احتیاط هم در مسـئله نخواهیم بکنیم و راه علـم و علمـی هم منسـد نباشـد.

حـالا بایـد ببینیـم، ادلـه تقلیـد این محـل را می‌گیـرد؟ به نظـر مـا، ادلـه هیـچ یـک از اینجـا را نمی‌تواننـد بگیـرد، حتـی سـیره. باید دقت کرد که منهـج اجتهاد ادبـی و ادله اسـتنباط حکـم ادبی با اجتهـاد فقهی و ادله اسـتنباط حکم شـرعی، بسـیار نزدیک اسـت. پس یک فقیه اصولی، برای تحقیـق مباحـث ادبیاتـی، کافی اسـت متعلق اسـتنباطش را تغییـر بدهـد و در ایـن فـرض، شـمول سـیره کـه دلیل لبـی اسـت، مشـکوک اسـت. مضافـاً کـه سـیره امضا هم می‌خواهـد و بـا توجـه بـه اینکـه مـا مسـئله را تحدیـد کردیـم، دیگـر عسـر و حرج نیز برداشـته می‌شـود. اگر هم تنـزل کنیم، می‌گوییم سـلمنا کـه در مراتب پاییـن اجتهاد می‌شـود تقلیـد کـرد، امـا در مراتـب عالی و اعـلا آن دیگر نمی‌تـوان تقلیـد کـرد، مخصوصاً اگـر فقیه نظریه‌پـردازی بخواهیـم کـه می‌خواهـد از همـه ظرفیت‌های زبانـی ادله لفظیـه، اسـتفاده کند.

به مشکلات کنونی ادبیات عرب در حوزه اشاره بفرمایید.

اسـتاد: در چنـد جملـه بـه برخـی از آن‌هـا، کـه خیلـی هم مبنایـی نیسـتند، خلاصـه‌وار اشـاره کنـم: ۱. الان لغـت در برنامـه حـوزه جایگاهـی نـدارد؛ ۲. تمریـن و تطبیـق بـه شـکل هدفمنـد وجـود نـدارد، یعنی طلبـه فقه یا تفسـیر یا کلام نقلـی را بـا ادبیـات موشـکافانه تمریـن در فهـم متن نمی‌کنـد تـا کشـف ظرایف معانـی و اسـتحصال مـرادات را ملکـه کنـد، ۳. درس متـون نداریـم. در متن‌خوانـی و درک متـون غیر درسـی، احسـاس ضعـف می‌شـود، ۴. در بحـث لغـت، معجم‌شناسـی نداریـم و طلبه‌هـا بـا معاجـم آشـنا نیسـتند، ۵. هدف‌گذاری علمی شـفاف بـرای طلاب نداریـم. هنـوز برخـی نمی‌داننـد صمدیـه، هدایه، سـیوطی و مغنـی، هـر یـک چـه‌کار می‌کننـد، ۶. یکـی دیگـر از اشـکالات ما این اسـت که سـطوح لایه‌های ادبیـات برای مـا مشـخص نیسـت. بـرای نمونـه، خیلـی از طلبه‌ها فکر می‌کننـد مغنی کتـاب نحوسـت، در حالی کـه مغنی کتاب اعـراب اسـت. اعراب شـاخه علـوم قرآنی اسـت؛ ۷. یکی از اشـکالات ایـن اسـت کـه گاهـی بی‌پشـتوانه، کتاب‌هـا و مباحـث، نقـد و ایـن باعث می‌شـود کـه طلبه‌هـا با ضعف انگیـزه تحصیل علوم ادبـی و غیره، مواجه شـوند؛ ۸. اقوال جدیـد و گرایش‌هـای تـازه کـه در ابـداع احتمالات بسـیار اثرگـذار اسـت و می‌تواننـد افق‌هـای جدیـدی را پیـش رو بگـذارد، مغفـول عنه اسـت؛ ۹. یکی دیگر از اشـکال‌ها این اسـت کـه طلبه‌هـا گاه تا عمـق مباحث تخصصـی ادبیات می‌رونـد، ولـی مبنـا ندارنـد. بـرای نمونـه، هنـوز وضعیت خـود را بـا ضـرورت شـعری، مشـخص نکرده‌انـد و ارزش علمـی هـر یـک از مسـتند ادبا و اصـول نحـو را نمی‌دانند؛ ۱۰. اشـکال دیگـر اینکـه ما صرف و نحـو و بلاغت و لغت را بـه گونـه‌ای برنامه‌ریـزی و مدیریت نمی‌کنیـم که طلبه بـه کل قرآن اشـراف پیـدا کند.

حـرف پایانـی اینکـه بـدون ادبیات، پـای حرکـت در علوم نقلی لنگ اسـت، کمـا اینکه بدون منطـق در مطلق علوم، وضع به این شـکل اسـت.


درحوزه‌های علمیه
ادبیات عرب
وضعیت‌شناسی

وضعیت‌شناسی فراگیری ادبیات در حوزه‌های علمیه

مقاله

حجت‌الاسلام سید مجید حسینی

اشاره

این مقاله به بررسی کوتاه وضعیت‌شناسی ادبیات عرب در حوزه‌های علمیه می‌پردازد. بیان توان‌مندی‌ها و امکانات موجود در کنار تحلیل کاستی‌ها و آسیب‌ها، شرط ضروری دست‌یابی به راه‌کارهای ممکن برای برون‌رفت از وضعیت فعلی و رسیدن به وضعیت مطلوب است. این موضوع، جنبه‌های گوناگونی دارد که در این مقاله تلاش شده با رویکرد آموزش‌محور و در ذیل عنوان برنامه‌ریزی درسی ادبیات عرب، به آن پرداخته شود.

به دلیل اهمیت موضوع و نیز با توجه به موضوع تحول در حوزه‌های علمیه، می‌توان مسیر تحول در دانش ادبیات عرب با رویکرد دانش نحو را در این چشم‌انداز ترسیم کرد:
اولا شناخت وضعیت موجود تولید دانش ادبیات عرب در حوزه‌های علمیه؛
ثانیاً ارزیابی و آسیب‌شناسی آن.
به نظر می‌رسد، برای رسیدن به آرمان تحول در دانش‌های حوزوی، این مسیر نزدیک‌تر و واقع‌بینانه‌تر خواهد بود تا چشم‌اندازهایی روشن را در این زمینه شاهد باشیم. نگارنده امیدوار است این نوشتار بتواند درآمد و مقدمه‌ای برای پژوهش‌های عمیق و عالمانه استادان و اندیشمندان حوزوی باشد.

کلید واژگان
دانش نحو، آموزش، تدریس، حوزه‌های علمیه، تراث شیعی، آسیب‌ها و راه‌کارها.

مقدمه

از دیرباز حوزه‌های علمی، منشأ تأثیرهای فراوانی در سطوح گوناگون جامعه بوده‌اند. دانشمندان علوم اسلامی به دلایلی در فضای سنتی به بازتولید علوم اسلامی مشغول بوده‌اند، اما امروزه با توجه به گشایش فضاهای جدید در زمینه آموزش و تدریس و وجود نظریه‌های جدید آموزشی و سطح‌بندی تدریس و یادگیری برای فراگیران، ضرورت اهتمام دوباره و بازبینی در عرصه تدوین، تألیف، تدریس و آموزش علوم دینی و حوزوی، بیشتر احساس می‌شود. از نظر تاریخی و در زمان معاصر می‌توان به شخصیت‌های بزرگی همچون حضرت امام خمینی (ره)؛ مرحوم شهید صدر (ره) و دیگر علما اشاره کرد که از بزرگان ایجاد تحول در حوزه‌های علمیه بودند. همچنین مقام معظم رهبری (مدّظله‌العالی) با درایت و دوراندیشی بی‌بدیل خود، از دهه هفتاد تاکنون، به موضوع تحول در حوزه‌های علمیه، توجه ویژه‌ای داشته و بارها در حضور نخبگان و اندیشمندان حوزه، به اهمیت این موضوع و بازتولید شکلی و محتوایی دروس رسمی حوزه بر اساس دانش‌های نوین، اشارات فراوانی داشته و جنبه‌های متنوع آن را بررسی کرده و لزوم توجه به آن را به مسئولان حوزه یادآور شده‌اند.
در این نوشتار، به طور اجمالی به بررسی وضعیت آموزش و تدریس ادبیات عرب در حوزه‌های علمیه می‌پردازیم و می‌کوشیم جنبه‌های وضعیت کنونی آن را با رویکرد به دانش نحو، بررسی و ارزیابی کنیم.

چارچوب تحلیل وضعیت‌شناسی

برای رسیدن به اهداف برنامه‌ای آموزشی و درسی، باید به نیاز گروه هدف (طلاب و حوزویان) توجه شود. یک برنامه هنگامی به اهداف غایی خود می‌تواند نزدیک شود که بر اساس نیازی جمعی و فراگیر، تهیه و تنظیم شده باشد و بتواند در درون خود به آن نیازها پاسخ دهد.
برای نمونه، هنگامی که برای ادبیات عرب، برنامه‌ریزی و طراحی صورت می‌گیرد، باید به نیازهای تک‌تک فراگیران این دانش و سطوح آنان در یادگیری، سهم ویژه‌ای اختصاص داده شود. در صورتی که برنامه‌ریزان، گروه هدف را شناسایی نکنند و به نیازسنجی لازم در طراحی برنامه توجه نداشته باشند، مطمئناً با شکست برنامه و تأمین نشدن اهداف خود روبه‌رو خواهند شد. همچنین یکی از مهم‌ترین راهبردهای اساسی در تحول برنامه آموزشی حوزه، داشتن برآورد درست و به دور از افراط و تفریط از وضع موجود است. هر گونه تحلیل نادرست از داشته‌های موجود و روی آوردن به سیاه‌نمایی ناشی از احساس کاستی‌های و نارسایی‌ها یا تفریط در تلقی کامل بودن و احساس استغنای ناشی از بی‌اعتنایی به کمبودهای موجود، زمینه‌ساز برخوردهای نادرست با فضای در حال تحول نظام آموزشی خواهد شد.
نخستین شرط رویارویی درست با نظام آموزشی، بهره‌گیری از رویکرد سیستمی و درک ارتباط متقابل همه اجزای نظام آموزشی و تأثیر و تأثر متقابل آن‌ها بر هم‌دیگر و درک جایگاه و نقش هر عنصر به دلیل اهمیت و نقش آن در ساختار نظام آموزشی حوزه است. این موضوع نه تنها به عنوان رویکردی لازم برای تحلیل نظام آموزشی محسوب می‌شود، بلکه شرط لازم تحلیل هر یک از اجزای نظام آموزشی به عنوان خرده نظام‌های زیرمجموعه این نظام کلان به شمار می‌رود. تحلیل و بررسی دانش ادبیات به عنوان یکی از مهم‌ترین



پیش‌شرط‌های فهم دین و کلید ورود به متون وحیانی، از این نمونه‌ها به شمار می‌آید. زمانی می‌توان از این دانش، تحلیل درستی ارائه کرد که همه اجزا و جنبه‌های مربوط به آن را به درستی تحلیل نمود.

برای این منظور و با هدف دست‌یابی به تحلیلی جامع، ابتدا ساختار تحلیل دانش ادبیات را به عنوان یک دانش سازمان یافته در حال اجرا در نهاد حوزه، و ابعاد مربوط به این موضوع را بیان می‌کنیم و در ادامه به بررسی برخی مسائل مربوط به آن می‌پردازیم.

مباحث مربوط به تحلیل وضعیت ادبیات را در دو قسمت می‌توان بررسی کرد:

الف) مرحله برنامه‌ریزی

۱. اهداف آموزش ادبیات؛
۲. محتوای ادبیات مورد تدریس؛
۳. روش‌های تدریس و ارزیابی ادبیات عرب.

ب) مرحله اجرا

در این نوشته صرفاً به بررسی جنبه اول، یعنی برنامه‌ریزی درسی ادبیات می‌پردازیم. نخست به تعاریف موجود از نحو و نقد و بررسی آن، توجه می‌کنیم:

■ بررسی اهداف آموزش ادبیات عرب

از مهم‌ترین موضوعات بااهمیت در تحلیل برنامه‌ریزی درسی ادبیات عرب، بررسی وضعیت اهداف آموزشی ادبیات عرب است. به این موضوع در محورهای ذیل می‌پردازیم:

۱. اهداف مصرح برای ادبیات در متون ادبی

با نگاه به تعریف‌های ارائه شده برای هر یک از دانش‌های ادبیات عرب، از قبیل صرف و نحو و بلاغت، می‌توان به این واقعیت پی برد که اغلب این اهداف بر دو حوزه معنایی و لفظی، تمرکز یافته‌اند. بدین ترتیب، هدف از آموزش ادبیات عرب در حالت کلی، توانمند کردن مخاطب برای قرائت صحیح متون عربی و فهم درست آن‌هاست. بنابراین، اهداف آموزش ادبیات عبارتند از:

الف) قرائت صحیح متون عربی؛
ب) فهم متون عربی به ویژه کتاب و سنت.

این موضوع را با مروری بر تعریف‌های مبتنی بر غایت صرف، نحو و بلاغت می‌توان به وضوح درک کرد. بدین منظور برخی از تعریف‌های موجود برای صرف و نحو را مرور می‌کنیم:

سکاکی در مقام تعریف نحو، بر جنبه معنایی آن و توان‌مند کردن فرد از جهت درک معانی موجود در ورای الفاظ عربی تأکید می‌کند و می‌نویسد: «إعلم أن علم النحو هو أن تنحو معرفةَ کیفیةَ الترکیب فیما بین الکلم لتأدیةَ أصل المعنی مطلقا... لیحترز بها عن الخطأ فی الترکیب من حیث تلک الکیفیةَ و أعنی بکیفیةَ الترکیب تقدیم بعض الکلم علی بعض و رعایةَ ما یکون من الهیئات إذ ذاک و بالکلم نوعیها المفردةَ و ما هی فی حکمها».[1]

شیخ بهایی نیز در مقام تعریف نحو، بیشتر بر جنبه لفظی آن و صیانت زبان از خطا در زبان تأکید کرده است. از دیدگاه وی، علم نحو، آگاهی به قوانین زبان عرب، از جهت اعراب و بناست. وی در این زمینه چنین می‌نویسد: «علم بقوانین الفاظ العرب، من حیث الاعراب و البناء و فائدته حفظ السان عن الخطا فی المقال».[2]

نکته حائز اهمیت این است که برخی دانش‌ها، مانند بلاغت، هدفی فراتر از فهم را پیش روی مخاطب می‌گذارند که عبارت از توانایی بیان مطالب به مقتضای حال و توان‌مند شدن مخاطب برای بیان مراد خود به اشکال مختلف و امکان گزینش بهترین تعبیر از بین تعبیرات مختلف است، ولی واقعیت این است که اغلب یادگیرندگان این دانش، در بهترین وضعیت ممکن، تنها می‌توانند از قواعد برای تشخیص حدود بلاغت متکلم، به ویژه کلام وحی و بیانات معصومین(ع) بهره ببرند، ولی اینکه خود نیز بتوانند از این توان‌مندی برخوردار شوند و کلامی بلیغ تولید کنند، به ندرت اتفاق می‌افتد.

۱. أبو یعقوب یوسف السکاکی، مفتاح العلوم، ج ۱، ص ۳۳.
۲. شیخ بهایی، صمدیه، ج ۲، ص ۴۱۵.

۲. تحلیل و بررسی اهداف آموزشی ادبیات عرب

الف) امکان گزینش اهداف فراتر

یکی از نکاتی که باید به آن توجه داشت، امکان در نظر گرفتن اهدافی فراتر از موارد یاد شده برای ادبیات عرب است. برای نمونه، می‌توان فهرست برخی اهداف مهم را بدین ترتیب بیان کرد:

۱. تلفظ صحیح متون عربی؛
۲. فهم و استنباط درست معنای متون عربی با تأکید بر کتاب و سنت؛
۳. توانایی تولید جملات عربی؛
ـ توانایی نگارش متون عربی
ـ توانایی مکالمه به زبان عربی.

ب) ضرورت گزینش اهداف

با توجه به اینکه حوزه به عنوان نهاد گسترده آموزشی، از طیف‌های متنوع خروجی از قبیل محققان، مبلغان و مجریان، برخوردار و از سوی دیگر، هر کدام از توان‌مندی‌های متناسب با فعالیت‌های آتی خود برخوردارند، به همین دلیل، پیش از اقدام به ارائه آموزش‌ها به این خروجی‌های مورد نظر، باید نوع و سطح مهارت مورد نیاز را سنجید و سپس بر اساس نوع و سطح مهارت، محتوا و روش متناسب با آن را اتخاذ کرد.

نکته حائز اهمیت در این میان، تلاش برای ممانعت از رهزن شدن مواد آموزشی مشترک برای انواع مبلغان و محققان است؛ چرا که با وجود نیاز همه این گروه‌ها به این دسته از مواد آموزشی، از قبیل ادبیات عرب، هم به لحاظ نوع هدف و هم از نظر سطح اطلاعات مورد نیاز، با یکدیگر تفاوت دارند.

برای نمونه، در حالی که مهم‌ترین نیاز محققان و مجتهدان در حوزه ادبیات عرب، تسلط به ادبیات عرب قدیم با هدف توان درک متون کهن و کتاب و سنت است، اما برای کسانی که در آینده درصدد تبلیغ دین به ویژه به زبان ادبیات عرب جدید باشند، در کنار ادبیات عرب، باید به ادبیات جدید نیز مسلط باشند.

علاوه بر آن، سطح اطلاعات مورد نیاز این دو دسته نیز متفاوت است؛ چرا که برای محققان در برخی موارد، تا سطح اتخاذ مبنا باید پیش رفت، ولی برای متولیان تبلیغ، عموماً باید به قواعد کاربردی محض بسنده کرد.

به همین ترتیب، برای کسانی که در مناطق غیر عرب‌زبان، مشغول فعالیت تبلیغی خواهند شد، در کنار ادبیات عرب، باید ادبیات همان منطقه را نیز آموزش داد، از قبیل ادبیات انگلیسی، فرانسه و حتی ادبیات فارسی برای مبلغان داخلی، ولی برای افرادی که درصدد تبلیغ در مناطق و کشورهای عربی هستند، باید توانایی مکالمه عربی و نگارش به زبان عربی را نیز آموزش داد.

با این تحلیل، می‌توان به کاستی‌های موجود در بخش اهداف آموزش ادبیات عرب پی برد؛ چرا که در نظام آموزشی فعلی، در زمینه اهداف، توجه کمتری صورت می‌گیرد و در بسیاری از موارد، طلاب تصور دقیقی از اهداف مورد نظر از آموزش ادبیات عرب، به ویژه در برنامه‌هایی نظیر یادگیری مکالمه یا نگارش به زبان عربی را ندارند. به همین دلیل، پس از مدتی، فضای آموزش و یادگیری را رها می‌کنند یا در صورت ادامه، به دلیل مفید نبودن این مهارت در زندگی علمی آتی خود، دچار احساس بی‌فایده بودن این مهارت و تلف شدن وقت مفیدشان در گذشته می‌شوند. این احساس، چندان بیراه و غیر واقعی هم نیست، ولی بیش از هر چیز ناشی از بی‌توجهی به کارکرد این مهارت در زندگی علمی و عملی آتی طلاب است.

ج) تحلیل محتوایی متون ادبیات عرب
بعد از بررسی اهداف آموزش ادبیات عرب، نوبت آن است که به تحلیل متون و محتوای آموزش ادبیات عرب بپردازیم:

۱. نقاط قوت متون موجود به لحاظ محتوا
ـ وجود منابع فراوان و گسترده از پیشینیان به ویژه در دانش نحو
ـ ابتنا بر تحقیقات و تحلیل‌های عمیق
ـ در دسترس بودن اغلب منابع معتبر
ـ تداوم سنت تحقیق، تدریس و تألیف در دوره‌های گوناگون
ـ تلاش برای مرزبندی دقیق‌تر حوزه‌های مختلف ادبیات
ـ شکل‌گیری مبادی پشتیبان از قبیل اصول النحو، برای تحلیل مبادی اثبات گزاره‌های ادبی
ـ جامعیت علمی اغلب صاحب‌نظران تدوین‌کننده متون ادبی، اعم از متون درسی یا مرجع
ـ اهتمام جدی علمای شیعه در بخش‌های مختلف نحو، بلاغت، لغت و عروض و به یادگار گذاشتن منابع متقن از خویش.

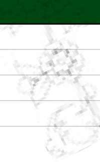
د) بررسی انتقادی محتوای ادبیات عرب
پس از بیان برخی نقاط قوت محتوای ابیات عرب موجود، به تحلیل و بررسی انتقادی محتوای ادبیات عرب می‌پردازیم:
ابهام در موضوع و تعریف شاخه‌های گوناگون ادبیات عرب، به ویژه نحو
برای روشن‌تر شدن این موضوع، نخست به بررسی موضوع و سپس تحلیل و بررسی تعریف خواهیم پرداخت.
باید این نکته کاملاً به حد وضوح برسد که بالاخره علم نحو را به چه موضوعی تعریف می‌کنیم؟
یکی از مهم‌ترین جهات ابهام برای تعیین حد و مرز دانش‌های ادبی، ابهام در موضوع هر کدام از دانش‌های ادبی است. برای تبیین این نکته، این موضوع را تحت چند عنوان بررسی می‌کنیم:

یک) ضرورت موضوع داشتن علم
در اینکه آیا هر علمی نیازمند موضوع خاصی است یا نه، اختلاف نظر جدی دیده می‌شود. برخی بر این باورند که هر علمی نیازمند موضوع بوده است و علوم بدون برخورداری از موضوع، انسجام خود را از دست می‌دهند.[۳]
دسته دیگر با وجود پافشاری بر ضرورت موضوع، آن را به علوم حقیقی، محدود، و علوم اعتباری را از این امر مستثنا کرده‌اند.
برخی نیز بر وجود موضوع تأکید می‌کنند، اما اصرار بر وحدت موضوع را مورد چالش می‌دهند و بر این اعتقادند که علم می‌تواند موضوعات متعددی داشته باشد. برای نمونه، دانش پزشکی، با وجود اینکه یک علم به شمار می‌رود، ولی به هیچ وجه دارای یک موضوع نبوده و هر بخش آن، به شمار اعضای رئیسه بدن انسان، از موضوع ویژه‌ای برخوردار است.

۳. ابن سینا، الشفاء، ص ۴۹.

دو) جایگاه موضوع علم در ساختار یک علم (موضوع به مثابه معیار تمایز علوم)
از دیگر نکات بااهمیت درباره علم، تبیین جایگاه موضوع علم در بدنه و ساختار علم است. برخی با رویکرد حداکثری، بر این اعتقادند که موضوع علم از جایگاه ممتازتری نسبت به بقیه عناوین مربوط، برخوردار است؛ چرا که موضوع علم، عامل تمایزدهنده هر علم نسبت به علم دیگر بوده است و موجب تفکیک هر علم از دیگر حوزه‌های معرفتی می‌شود.
دسته دیگر، بر این اعتقادند که موضوع به تنهایی نمی‌تواند عامل تمایزبخش یک علم از علوم دیگر باشد؛ چرا که در خیلی از موارد، چند علم از موضوع واحدی برخوردار بوده است، ولی از جهت موضوع مشترک‌اند.
مدافعان تمایزبخشی موضوع، در پاسخ به آن اشکال، بر این نکته تصریح می‌کنند که در چنین مواردی، یک عنوان به صورت مطلق، موضوع هر یک از این علوم نیست، بلکه مقید بوده و در هر علمی، از نظر خاصی، مورد گفت‌وگو قرار می‌گیرد. با وجود این، سؤالی که در این میان مطرح می‌شود، این است که چه چیزی موجب تقیید موضوع می‌شود و آن را به حیث خاص، محدود می‌کند؟ در بیشتر موارد، قید عارض بر موضوع، غایت، روش یا هر دو است. برای مثال، انسان با قید مطالعه به روش عقلی درباره آن، موجب شکل‌گیری علم‌النفس فلسفی و با قید قابلیت مشاهده رفتار، موجب شکل‌گیری رفتارگرایی و با تکیه بر درون‌بینی و شهودی، زمینه‌ساز شکل‌گیری علم‌النفس عرفانی و با قید روش وحیانی، با موضوع انسان‌شناسی

محتوا در عین پویایی و توجه به نیازهای روز، باید به گونه‌ای انتخاب شود که از انقطاع فرهنگی نسل‌ها جلوگیری کند. انتخاب محتوا نباید به گونه‌ای باشد که طلاب فعلی نسبت به دیدگاه‌های بزرگان اندیشه و پیشگامان تفکر دینی، احساس بیگانگی کنند و از مهم‌ترین دیدگاه‌های آن‌ها بی‌خبر باشند.





از مهم‌ترین موضوعات بااهمیت در تحلیل برنامه‌ریزی درسی ادبیات عرب، بررسی وضعیت اهداف آموزشی ادبیات عرب است.



دینـی، مواجه می‌شـود.
اینکـه کدامیـک از رویکردهـای یادشـده، قابـل قبـول بـوده و بـا واقعیت‌هـای موجود در تکویـن و سـیر تحـول علوم سـازگار اسـت، نیازمند مجال گسـترده و تحلیـل مفصل‌تری اسـت کـه در ایـن مجـال نمی‌تـوان بـدان پرداخت. هـدف از طـرح مباحث بـالا نیز طرح دیدگاه‌هـای موجـود و پاسـخ بدان‌ها نیسـت، بلکـه هدف، نشـان دادن اهمیت، جایگاه و ضـرورت موضـوع در هـر علـم، از جملـه دانـش ادبیات عرب بـا شـاخه‌های مختلف آن و نحـوه تفکیـک آن بـه لحاظ موضوع اسـت.

سه ـ بررسی موردی؛ موضوع علم نحو

آیـا در دانـش نحـو، موضـوع نحو، کلمه اسـت؟ کلام اسـت یا کلمـه و کلام اسـت؟ قول اسـت؟ تعـدد آرا در ایـن زمینه باعث می‌شـود تـا در مباحث نحو، ثبات معنایـی نیز از میان رخـت بربنـدد و بـه نوعـی تداخـل در مباحـث بـه وجود آیـد. در نتیجـه، برخـی از مطالب داخـل در مباحـث نحـوی شـده، اساسـاً بـا مبحـث نحـو ارتباطـی نـدارد. هماننـد مبحث علَـم، کیفیـت سـاختن صیغه کلمات مشـبهه بالفعل، مثل اسـم فاعل و اسـم مفعـول و... . هم‌چنیـن مباحـث مربـوط بـه معانـی حـروف که عـده‌ای بـر ایـن باروند معانـی حروف در دانـش نحـو بایـد ارزیابـی گـردد، در حالـی کـه در نحـو از نقش‌هـای معنایـی حروف بایـد بحـث و گفت‌وگـو شـود. بـه بیان دیگـر، بررسـی می‌شـود که میـزان تأثیـر اعرابی آن‌هـا بـه چـه صـورت خواهد بـود کـه آن گاه در ایـن وضعیت معنایی اسـت کـه به طور مشـخص بـا حـروف عامـل سـر و کار خواهیم داشـت و نیز اینکـه جایـگاه و نقش‌پذیری معانـی حـروف در ترکیـب، بـر چـه منوالـی خواهد بـود؟ بـه این بیـان که حـروف معانی از کـدام گونـه هسـتند؟ آیـا حـروف عطفنـد؟ حـروف تأکیدنـد؟ حروف ناسـخند و اساسـا جایـگاه آن‌هـا در سـاختار جملـه کـدام اسـت؟ بالاخـره ایـن حـروف بـه دنبال ایجـاد چه سـنخ از ارتبـاط در اجـزای یـک کلام هسـتند؟ جالـب آنکـه هنگامـی کـه بـه فهرسـت مطالـب نحـوی مراجعـه می‌کنیم، ایـن نـوع از موضوعـات را در لابـه‌لای مباحث نحوی و در قالـب ابوابـی هم‌چـون مرفوعـات و منصوبـات مشـاهده می‌کنیـم. به عبـارت دیگر، وقتـی مبحـث مرفوعـات یـا منصوبـات مطـرح می‌شـود، در ادامه فصلـی جدا، گشـوده و بـه موضـع معانـی حـروف نیـز پرداخته می‌شـود. ایـن در حالی اسـت که هنگامـی که به معانـی حـروف نگاهـی ژرف می‌اندازیـم، سـنخ این بحـث را باید در علم لغت جسـت‌وجو کنیم، نـه در دانـش نحو.

۲. ابهام در تعریف دانش‌های ادبی و تفکیک آن‌ها با توجه به تعاریف

در واقـع، مشـکل موجـود در تعاریـف همـان فقـدان حـد و مـرز مشـخص بـرای تفکیک دانش‌هـا از یکدیگـر اسـت. فقدان مرزبنـدی مشـخص، بزرگ‌ترین آفتی کـه در پی دارد، تداخـل اطلاعـات و تکـرار بی‌مـورد مباحـث از جانـب دیگر اسـت. بـرای نمونـه، علمای ادب، علـم نحـو را به دو شـکل تعریـف کرده‌اند کـه از آن می‌توان به عنـوان «نحو اکبر» و «نحـو اصغـر» یـاد کـرد. در یـک تعریـف، نحو بـه گونه‌ای معرفی می‌شـود که شـامل همـه دانش‌هـای ادبـی بـه ویژه صـرف می‌شـود، در حالی کـه در تعریف دیگـر، نحو تنها در برگیرنـده مباحـث نحوِ رایج می‌شـود.

یک ـ تعریف‌های عام از علم نحو

همـان طـور کـه اشـاره شـد، برخـی از تعریف‌هـای ارائـه شـده از علـم نحـو، عـام بوده اسـت و در برگیرنـده هـر دو علـم صـرف و نحو می‌شـوند. بـرای نمونه، ابن سـراج چنین تعریفـی از نحـو ارائـه می‌کنـد: «علـم نحو دانشـی اسـت که پیشـینیان (متقدمیـن) آن را از راه بررسـی کلام عـرب و بـا اسـتفاده از روش اسـتقرا در اشـکال گوناگـون کلام عـرب و شـیوه‌های مختلـف آن در زبـان عربـی برداشـت کرده‌انـد تـا سـخن‌گویان زبـان عربی بتواننـد بـا یادگیـری ایـن دانـش از این اشـکال و گونه‌هـای مختلف بهره بگیرنـد و کلام عـرب را در آن قالب هـا بریزنـد و بـه آن اشـکال درآورنـد: ألنحـو... هو علم اسـتخرجه المتقدمون مـن اسـتقراء كلام العرب».[۴]
ابـن جنـی نیـز تعریفی مشـابه تعریف ابن سـراج ارائـه کرده اسـت. وی، علم نحـو را این گونـه تعریـف می‌کنـد: «گرایـش کلام عـرب به جهـات گوناگونی از قبیل اعـراب و بنا، تثنیـه و جمـع، اضافه و نسـبت و ترکیب».
هم‌چنیـن ایـن تعریـف را در مسـیر تحـولات و گشـتارهای زبانـی ذکر کـرده و منظور از آن را هم‌خوانـی و همراهـی کسـانی کـه اهـل لغـت نیسـتند، با اهـل لغت دانسته اسـت: «هـو انتحـاء سـمت كلام العرب فـی تصرُفه من اعـراب و غيره، كالتثنيـه و الجمع و التحقيـر و التكسـير و الاضافـة و النسـب و التركيـب و غيـر ذلك؛ ليلحـق من ليس مـن اهـل الغـة العربيه بأهلهـا فی الفصاحـه، فينطق بهـا– و إن لم يكن منهـم– و إن شـذ بعضهم عنهـا رُدّ بـه إليها».[۵]

دو ـ تعریف‌های خاص از علم نحو

در تعریف‌هـای خـاص از علـم نحـو، عمومـاً دانشـمندان نحـوی بـر دو ویژگـی اساسـی، «اعـراب و بنـا» و «نحـوه تالیـف کلام» تأکید می‌کنند. بر این اسـاس، علـم نحو «علمی اسـت کـه با یادگیـری و کاربـرد قواعد آن، شـخص می‌تواند بـر رعایت صحیـح اعراب و بنـا، از یـک سـو و تألیـف صحیـح کلام از جانب دیگـر، قدرت پیـدا کند».[۶]
سـکاکی از بـزرگان دانـش نحـو و بلاغت، علم نحـو را «گرایش به اصل معنا در شـناخت چگونگـی ترکیب‌هـای موجـود در کلام عـرب» دانسـته و معتقـد اسـت کـه بایـد ایـن رویکـرد را در شـناخت ترکیب‌هـا داشـته باشـیم. شـناخت ایـن ترکیب‌هـا بایـد بـه جهت تبییـن اصـل معنـا صـورت بپذیرد و ایـن فرآیند بایـد بر پایه میزان‌های برداشـت شـده از کلام عـرب و قوانیـن مبتنـی بـر آن‌هـا باشـد تا انسـان بتوانـد بـا بهره‌منـدی از آن‌ها، در نحـوه انـواع ترکیـب، از خطـا پرهیـز کند و به خطـا نیفتـد: «إعلم أن علـم النحو هو أن تنحـو معرفـة كيفيـة التركيـب فيما بيـن الكلم لتأديـة أصل المعنـی مطلقـا... ليحترز بهـا عـن الخطأ فـی التركيب من حيـث تلك الكيفيـة و أعنی بكيفيـة التركيب تقديم بعـض الكلـم علـی بعـض و رعاية مـا يكون مـن الهيئـات إذ ذاك و بالكلـم نوعيها المفـردة و مـا هی فی حكمهـا».[۷–۸]
تعاریـف اغلـب متأخریـن از نحـو مشـابه تعریف ارائه شـده سـکاکی اسـت. صاحب کتاب «المسـتوفی»، دانـش نحـو را صناعتـی نظری می‌دانـد کـه اهـل آن، الفـاظ عربـی را از جهـت انحـای تألیفـات بـه حسـب اسـتعمالات اعراب تعریـف می‌کنـد و غـرض از آن را شـناخت نسـبت بین سـاختار ترتیب و صورت معنـا می‌داند: «ألنحـو صناعة علمية ينظر لهـا اصحابهـا فی الفـاظ العرب من جهة ما يتالف بحسـب اسـتعمالهم لتعرف النسـبة بيـن صيغـة النظـم و صورة المعنـی، فيتوصـل بإحداهما إلـی الأخری».[۹]
ابـن عصفـور نیـز معتقد اسـت کـه علم نحـو در پـی اسـتقرا و اسـتنباط قوانینـی از کلام عـرب اسـت تـا به وسـیله آن به شـناخت احـکام جزیـی قواعد نحو دسـت یابـد: «النحو علـم مسـتخرج بالمقاييس المسـتنبطة من اسـتقراء كلام العرب، المُوصلـه الی معرفة

۴.. ابن السراج، اصول النحو، ج ۱، ص ۲۴.
۵. جلال‌الدين السيوطی، الاقتراح فی علم أصول النحو، ص ۲۹.
۶ . عبدالله بن حسين العكبری، اللباب علل البناء و الإعراب، جزء ۱، ص ۴۱.
۷ . ابويعقوب يوسف السكاكی، مفتاح العلوم، ج ۱، ص ۳۳.
۸. مصطفی الغلايينی، جامع الدروس العربيه، ج ۱، ص ۲.
۹. همان، ص ۲۱.

احـکام اجزائـه التی ائتلـف منها».[۱۰]

برخـی دیگـر از مؤلفان کتاب‌های نحـوی، از قبیل مرحوم زنجانـی در هدایـه و مرحـوم شـیخ بهایـی در صمدیه نیز، نحـو را در چارچوب نحـو اصغر محـدود کرده‌اند.[۱۱] ممکن اسـت گفتـه شـود، تعریف امـری قراردادی اسـت. بـه تعبیـر دیگـر، نوعی جعـل اصطلاح به شـمارٍ مـی‌رود، و لا مشـاحهٔ فـی الاصطـلاح، در حالـی کـه اولاً تعریف با وجـود قـراردادی بـودن از جهاتی، قـرارداد محض و گزاف هـم نیسـت، بلکـه در آن جنبه‌هـای عینی و واقعـی نیز در نظـر گرفتـه می‌شـود. بـه تعبیـر دیگـر، قـراردادی مبتنی بـر امـر واقعـی و محاسـبه‌ای عقلانـی اسـت. از سـوی دیگـر، ارائـه ایـن تعاریـف متفـاوت، تفننـی صـرف نبوده، بلکـه زمینه‌سـاز ورود کامـل و گاه جزیـیِ مباحـث برخـی از سـایر دانش‌هـا، اعـم از صـرف و بلاغَـت به نحو شـده اسـت؛ مباحثـی از قبیل بحـث از معرفه و نکـره (در ابتدای کتاب‌هـای شـرح الفیـه از سـیوطی، شـرح ابن‌عقیـل و...) کـه بخـش قابل توجهـی از مباحث صرفـی در انتهای این دسـته از شـروح و عـلاوه بـر آن، مباحـث فرعـی دیگر از قبیـل کیفیـت سـاختن صیغه‌هـای اسـمای شـبیه به فعل مثـل اسـم فاعل، مفعـول، افعل تفضیـل و نظایـر آن گرد آمـده اسـت. بگذریـم از بخـش قابـل توجهـی از مباحـث بلاغـی کـه در لابـه‌لای مباحـث نحـوی بـه وفـور دیـده می‌شـود.

سـه ـ خلـط اعتبـار و حقیقت در تبیین مسـائل ادبی

علـوم در یـک تقسـیم‌بندی کلان بـه دو حـوزه، علـوم حقیقـی و علـوم اعتباری تقسـیم می‌شـوند. علـوم حقیقی دارای مـا بـه ازای عینـی بـوده و مصادیـق آن صرف نظر از وجـود یـا عدم انسـان، وجـود خارجـی دارند. تنها شـأن انسـان، ارتبـاط ادراکی و شـناخت آن‌هـا از طریق مجاری حسـی، عقلـی و شـهودی اسـت، امـا علـوم اعتبـاری در قراردادهـای انسـان‌ها ریشـه دارد و اصطلاحـاً مـا بعدالانسـان و بعدالاجتماع هسـتند. مبدأ شـکل‌گیری این علـوم، قراردادهـای انسـانی بـوده و با هدف تنظیـم روابط اجتماعـی تکویـن یافته‌انـد. بسـیاری از قواعـد حقوقـی و ادبـی و...، از ایـن دسـته محسـوب می‌شـوند. از سـویی، بررسـی ایـن موضوع که هـر جامعه‌ای بـرای بیان مقصود و مـراد خـود از چـه کلمـه‌ای، در کـدام هیئـت و بـا چـه نـوع چینشـی اسـتفاده کند، بـه تصمیم جمعـی آن جامعه بسـتگی دارد. بـرای نمونـه، جامعه عـرب برای بیـان مراد خـود از مایـع سـیال بی‌رنـگ و بی‌بـو، کلمـه «مـاء» و در زبـان فارسـی، «آب» و در زبـان انگلیسـی، از کلمهwater اسـتفاده می‌کننـد.

ماهیـت اعتبـاری بودن ادبیات موجب شـده اسـت که نوع تعابیـر عـلاوه بـر اثرپذیـری از موقعیـت مکانی، مشـمول مـرور زمـان و در طـول زمـان، دچـار تغییـر گـردد. به این ترتیـب، یـک کلمـه در یـک جامعـه، در دوره‌ای به معنای خاصـی و در زمانـی دیگـر، به معنـای جدیدتری اسـتفاده شـود. ایـن خصوصیـت را کـه بـه عنـوان پدیـده «نقل» و «جابه‌جایـی یـک معنـا از معنـای سـابق بـر معنـای لاحـق» یـاد می‌کننـد، موجـب شـکل‌گیری شـاخه‌ای در زبان‌شناسـی بـه عنـوان «زبان‌شناسـی تاریخـی و پویـا» شـده است.

بـه ایـن ترتیـب، ماهیـت اعتبـاری زبـان موجـب شـده اسـت کـه قواعـد آن برحسـب موقعیت‌های مختلـف و در دوره‌هـای متنـاوب، در معـرض تغییـر باشـد. نکتـه‌ای که بایـد بـه آن توجـه داشـت، این اسـت کـه تغییـرات زبان، پدیـده‌ای اجتماعـی بـوده و تابـع سـلایق فـردی نیسـت. بنابرایـن، از همـان منطقـی تبعیـت می‌کنـد کـه سـایر تحـولات اجتماعـی و جامعه‌شـناختی براسـاس آن تکوین و تغییـر پیـدا می‌کند. ثانیـاً امری تدریجی بـوده و در طول زمـان اتفـاق می‌افتـد. آنچـه در ایـن میـان لازم اسـت به آن توجـه شـود، منطـق اسـتدلال و اثبات و نفـی در حوزه قواعد ادبی اسـت.

متأسـفانه در مواجهـه بـا گزاره‌هـای ادبـی، بـا دو گرایش افراطـی و تفریطـی روبـه‌رو هسـتیم. برخی بـه علت خلط اعتبـار بـا حقیقت بـرای اثبات یا نفـی گزاره‌هـای ادبی، از همـان منطقـی بهـره می‌گیرنـد کـه در علـوم حقیقـی از آن اسـتفاده می‌شـود. تعابیـری نظیـر «تـوارد عاملین علی معمـول واحـد»، «تنازع» و «اشـتغال»، چیـزی جز غلبه و سـرایت الگوی اسـتدلال در حـوزه علوم حقیقـی به حوزه علـوم اعتبـاری به دسـت ایـن بـزرگان نیسـت. از دیدگاه علمـی، خلـط اعتبـار بـا حقیقـت، بـه اسـتنتاجات و نتایج نامعقولـی می‌انجامـد کـه تـداوم آن زمینه‌سـاز آشـفتگی میـان مخاطبان و نیز اندیشـمندان می‌شـود.

البتـه بحـث درباره اینکـه ادبیات عرب بیـش از هر ادبیات دیگـری در معرض چنین مشـکل اساسـی قـرار دارد و آثار علمـی اسـاطین فـن در حـوزه ادبیـات عرب، مشـحون از مـوارد خلـط اعتبـار با حقیقت بوده اسـت، بررسـی موارد و مصادیـق آن، سـخن را بـه درازا می‌کشـاند. بنابراین، باید ضمـن پرهیـز از خلـط اعتبـار با حقیقـت و بهره‌گیـری از الگـوی اسـتدلال علـوم حقیقـی در ادبیـات، از تفریـط در آن و کوبیـدن بـر طبـل بی‌اعتبـاری ایـن دسـته از علـوم اعتبـاری نیز پرهیـز کرد.

در طیـف مقابـل، برخـی دیگـر، راه تفریـط را در پیـش گرفتـه و اسـتدلال و اثبات پذیـرش در ادبیات را به صورت کلـی، منکر شـده‌اند. این گـروه ضمن دو مفهـوم از معانی اعتبـار، یعنـی اعتبـار به معنـای موهوم با اعتبـار به معنای امـری قـراردادی، بـه این نتیجه رسـیده‌اند که علـوم ادبی هماننـد سـایر علوم اعتبـاری از حوزه قواعـد حجت منطق خـارج بـوده اسـت و در ایـن حوزه امـکان اقامه اسـتدلال وجـود نـدارد، امـا واقعیت آن اسـت که ادبیات نیـز همانند دیگـر علـوم می‌توانـد با متـد خاص خـود، تحلیل شـود و بـرای اثبـات یـا نفی آن بـه اقامه اسـتدلال پرداخـت؛ چرا کـه قواعـد ادبـی هماننـد خیلـی از پدیده‌هـای اجتماعـی، از دو ویژگـی نقلـی و تاریخـی و اجتماعـی برخوردارنـد. بنابرایـن، بـرای اثبـات ایـن واقعیت کـه آیا فـلان قاعده، صحیـح اسـت یـا غلط، مثلاً آیـا حـروف «مـا» و «لا» می‌تواننـد هماننـد افعـال ناقصـه، خبـر را نصـب دهنـد و اصـلاً تحـت چـه شـرایطی می‌تواننـد نصـب بدهنـد و در چـه مـواردی از عمـل سـاقط می‌شـوند، قاعـده قابـل اسـتدلال و نفـی و اثباتـی اسـت، امـا نـه از راه اسـتدلال عقلـی (تمثیـل منطقـی)، بلکـه بـر اسـاس شـیوه نقلی و بهره‌گیـری از متـد نقـل اعتبـار امکان‌پذیر خواهـد بود. به ایـن معنـا که بـا مراجعه به آثار بـزرگان و شـاعران ادبیات عـرب و گویش‌هـای رایـج در مناطـق عربـی، بایـد دیـد آیـا چنیـن اسـتعمالی رایـج بوده اسـت یـا نـه؟ در صورت وجـود قرائـن و شـواهد، می‌توان بـه این نتیجه رسـید که اسـتعمالی این چنین، درسـت و بر اسـاس قاعده است، اما در صـورت نبـود شـواهد، بایـد از چنیـن اسـتعمالی پرهیز کـرد. حتـی ممکـن اسـت شـواهد، گویـای ایـن واقعیـت باشـد کـه در برخی موارد چنین اسـتعمالی رایج بـوده و در مناطـق دیگـر، چنـدان رایج نیسـت. از این منظر اسـاس، شـکل‌گیری برخـی قواعـد دو وجهـی و جائزالوجهیـن، به همیـن نکتـه برمی‌گـردد. بـه ایـن ترتیـب، قواعـد ادبـی هماننـد قواعـد دیگـر علـوم، قابل اثبـات و نفی هسـتند.

چهـار ـ اشـراب مبانـی اهـل سـنت در تحلیل مسـائل ادبی

یکـی از مهم‌ترین مشـکلات ادبیات رایج در حوزه شـیعی، اشـراب مبانـی اصولی اهل سـنت در تحلیـل مباحث ادبی اسـت. بـا توجـه بـه اینکـه اغلـب ایـن منابـع بـه وسـیله بـزرگان اهـل سـنت تدویـن شـده، حضـور و وجـود ایـن مبانـی، چنـدان دور از انتظـار و نامعقـول نیسـت، اما تداوم حضـور ایـن منابـع بـه عنـوان کتاب‌هـای درسـی و عدم تهذیـب و پیرایـش آن از مبانی اصولی اهل سـنت، چندان قابـل توجیـه نیسـت. اسـف‌بارتر از آن، اسـتناد بـه همـان

---

۱۰. همان، ص ۲۳.

۱۱. «علم بقوانین الفاظ العرب، من حیث الاعراب و البناء و فائدته حفظ السان عن الخطا فی المقال» و «النحو علم باصول تعرف بها احوال اواخر الکم الثلاث من حیث الاعراب و البنا و کیفیه ترکیب بعضها مع بعض والغرض منه : صیانة اللّسان عن الخطأ اللفظیّ فی کلام العرب». جامع المقدمات، ج ۲، ص ۵۸.



مبانـی بـرای اثبـات و نفی مسـائل اسـت که بـا هیچ منطقی سـازگار نیسـت، در حالی که خـود همیـن اسـتادان، در مباحـث اصولی و مبنایـی، امکان اسـتناد به مبانی نظیر تشـبیه و تمثیـل (قیـاس فقهـی)، اجمـاع، جمهـور و استحسـان را بـه شـدت انکار می‌کننـد و به شـدت، نقـد می‌شـوند، امـا در مقـام تدریس و حتی تفسـیر، به همیـن مبانی، اسـتناد و بر اسـاس آن عمـل می‌کننـد کـه واقعـاً حیرت‌انگیـز و توجیه‌ناپذیر اسـت.

تنهـا راه برون‌رفـت از ایـن مشـکل، تدویـن فلسـفه نحو و مبانـی ادبیات بر اسـاس مبانی مـورد قبـول در حـوزه فلسـفه، کلام و اصول فقه شـیعی، برای ادبیات عرب اسـت. مرحله بعـد، پالایـش ادبیـات عرب سـنتی بـا تکیه بر مبانـی مورد قبـول در حوزه فلسـفه ادبیات اسـت، بـا ایـن هـدف که بـه گام سـوم تدویـن کتاب‌های درسـی بر اسـاس قواعـد مورد قبـول و منطبق بـا مبانی متخـذ در ادبیات عـرب انجامد.

همچنیـن تغییـر سـاختار محتوا و متـن درسـی و ارائه موضوعـات جدید، باید بـه گونه‌ای باشـد کـه میـراث علمـی در محتـوای مـورد نظر حفظ شـود. بـه تعبیـر دیگـر، از آنجا که عبـور از یک سـاختار و گرایش به سـاختاری نـو، متضمن حاکمیت ادبیـات علمی جدیدی خواهـد شـد، بـه همیـن جهـت این تغییـر سـاختار نباید بـه گونه‌ای باشـد که گسسـت و بیگانگـی میـان فضـای ما قبـل و ما بعـد خود، ایجـاد کند.

محتـوا در عیـن پویایـی و توجـه بـه نیازهـای روز، بایـد بـه گونـه‌ای انتخـاب شـود کـه از انقطـاع فرهنگـی نسـل‌ها جلوگیـری کنـد. بـه عبـارت دیگـر، انتخـاب محتـوا نباید به گونـه‌ای باشـد که طلاب فعلی نسـبت بـه دیدگاه‌های بزرگان اندیشـه و پیشـگامان تفکر دینـی، احسـاس بیگانگـی کننـد و از مهم‌تریـن دیدگاه‌هـای آن‌هـا بی‌خبـر باشـند.

ایـن نکتـه از آن جهـت بااهمیـت اسـت کـه بیشـتر علـوم حـوزوی، دارای موضوعـات فراتاریخی اسـت و مسـائل موجود در منابع متقدمین، مشـمول مرور زمان نمی‌شـود. این نکتـه بـه ویـژه در حـوزه علـوم عقلی، اخلاقـی، مبانـی و مقدمـات اجتهاد، بیـش از دیگر مـوارد در خـور توجـه و اعتناسـت. بـرای نمونه، بـا اندک مـروری به موضوعات و مسـائل نوپدیـد در عرصـه کلام، می‌تـوان بـه این واقعیت پی برد که بسـیاری از مسـائل به ظاهر نوظهـور کلام، بـه عنـوان کلام جدیـد، بیشـتر تکـرار همان سـؤالات قدیمـی و در برخی مـوارد، در قالب‌هـای جدیـد اسـت. ایـن موضوع در حـوزه علـوم اخلاقی و تربیتـی نیز به وضـوح دیـده می‌شـود کـه در این نوشـتار مجـال تبیین کامـل آن وجـود ندارد.

پنج ـ عدم تفکیک قواعد کاربردی از مبانی تحلیل

از دیگـر مشـکلات متـون ادبیات موجـود، اتخاذ رویکـرد تحلیلی برای تبییـن قواعد ادبی اسـت. البتـه ایـن مشـکل متوجـه خـود نویسـندگان نیسـت؛ چرا که هـدف اصلـی آن‌ها، صرفـاً بـا هـدف تدوین این منابـع برای صاحب‌نظـران و نقد آرای مخالـف و اثبات دیدگاه خـود، بـه تألیـف رو آورده‌انـد. بنابرایـن، اصـل ایـن روش بـا توجـه بـه مخاطـب خاص و هـدف ویـژه مؤلفـان ایـن منابـع، اشـکال چندانی نـدارد، امـا محور قـرار دادن ایـن منابع بـه عنـوان متـون درسـی و مواجـه کردن طـلاب بـا تحلیل‌های غیـر کاربردی، بـا اصول آموزشـی و روش‌های تربیتی، سـازگار نیسـت.

بـرای نمونـه، مباحـث منصرف و غیرمنصرف در کتـاب «هدایه» که تا حـدودی با همین شـیوه بیـان شـده و در اوایـل آن قـرار گرفته اسـت (مقدمه هدایـه)، چنان فنـی و تحلیلی اسـت کـه فهـم آن حتـی برای کسـی که بیـش از کتـاب هدایه اطلاعـات دارنـد، چندان سـهل و سـاده نیسـت، چـه رسـد بـه طلبه‌ای کـه در ابتـدای امر بـا چنین فضایـی مواجه می‌شود.

همچنیـن بحـث دربـاره اینکه چـرا برخی اسـماء مبنی شـده‌اند و هر کدام از اسـماء مبنی (ضمیـر، اسـم اشـاره، موصول و...) بر اسـاس کدامین مشـابهت بر حـروف، از اعراب به بنا عـدول پیـدا کرده‌انـد یـا به چه دلیـل فعل مضارع معرب شـده اسـت؛ جزو مباحثی اسـت کـه اولا بـا مبانی شـیعی عقلی ناسـازگار است، ثانیـاً هیچ اثـر و فایده کاربـردی کمتری بـرای آن‌ها مترتب نیسـت.

بـه همیـن جهت، یکـی از مهم‌ترین راهبردهـا برای کیفیت بخشـیدن به ادبیـات موجود، تفکیک مباحـث تحلیلـی از کاربـردی و ارائه قواعد کاربـردی به مخاطب اسـت. نکته‌ای کـه حتمـاً بایـد بـه آن توجه شـود، نفی مطلـق مباحث تحلیلی نیسـت، بلکه زمـان ارائه و کیفیـت رویارویی با آن اسـت.

بـرای برون‌رفـت از ایـن مشـکل، اولاً زمان ارائه ایـن مباحث در مراحل ابتدایی و متوسـط آموزش ادبیات نیسـت، بلکه باید در سـطوح بالاتر ارائه شـود.

ثانیـاً پیـش از تدریـس مبانـی نحـو و فلسـفه ادبیـات، ورود در ایـن مباحث بیـش از آنکه مفیـد باشـد، سـبب تشـتت ذهنـی مخاطـب می‌شـود و او را دچـار حیرت و سـردرگمی و آشـفتگی می‌کنـد. بـه همیـن دلیل، نخسـت باید مبانـی نحو به آن‌هـا آموزش داده شـود و در مرحلـه بعـد، آن‌هـا را بـا اختـلاف اقـوال و مبانـی آن، مواجه کرد.

شش ـ رعایت نکردن اصل توالی در تدوین متون

یکـی از اساسـی‌ترین اشـکالات متـون ادبی موجود، عـدم رعایت اصل توالـی در تدوین و ارائـه مباحث اسـت. مبنـای اصل توالی، در ماهیت و سـاختار موضوعات رشـته‌های علمی و منطقـی برخـی مباحـث نسـبت بـه مباحـث دیگـر و نیـز تدریجی بودن رشـد شـناختی فراگیران (سـطح دانش، تفسیر، تجزیه و تحلیل، کاربرد ترکیب و ارزش‌یابی) ریشـه دارد. بـا انـدک تورقـی در متون درسـی، از قبیل صرف سـاده، هدایه، صمدیه، سـیوطی و نظایر آن، می‌تـوان ایـن کاسـتی را به وضـوح درک کرد.

بـرای نمونـه، مجموعـه آموزه‌هایی که طلبه در علم صرف فرامی‌گیرد، از سـطح متوسـط نیـز بالاتـر بـوده و در برخـی موضوعات، در سـطح پیشـرفته نیز اسـت، ولی وقتـی نحو را شـروع می‌کنـد، اولین کتاب آموزشـی، «نحو مقدماتی» اسـت. سـپس بـا هدایه و صمدیه اسـتمرار پیـدا می‌کنـد. همـان طور که می‌بینیـم، در حالی کـه در علم نحو، نقطـه آغازین فراگیـری دانـش نحـو بـا کتابـی بسـیار مقدماتی اسـت، اما در علـم صرف محتـوای ارائه شـده در کتاب مزبور، از سـطح متوسـط نیز بالاتر اسـت.

ایـن نکتـه در زمینـه صمدیـه و هدایـه نیـز قابـل مشـاهده اسـت. هیـچ تحلیـل و دلیـل موجهـی بـرای تدریس مباحث صمدیه، پس از هدایـه اقامه نمی‌شـود. در مراحل ابتدایی، اساسـاً درگیـر کـردن افراد با متون پیچیده، امر نادرسـتی اسـت، چه رسـد به اینکـه آن را مبنـای ترتـب آمـوزش یـک متن نسـبت به متـن دیگر قـرار دهیم.

پرسـش اساسـی دیگـری کـه در اینجا مطرح می‌شـود، این اسـت کـه توالی آمـوزش این دو کتـاب بـه کدام‌یـک از مبانـی یادشـده در اصل توالی برمی‌گـردد؟ آیا مطالـب صمدیه، بـه لحـاظ ترتـب منطقـی در طـول مباحث هدایه اسـت یا این‌که سـطح رشـد شـناختی مخاطبـان، مبنای ایـن توالی در تدوین اسـت؟

هفت ـ تعقید در عبارات

از دیگـر مشـکلات متـون موجـود، تعقیـد در عبـارات و پیچیدگـی تعابیـر بـه کار رفته در متـون آموزشـی اسـت. برخی بـزرگان، با غیر ضروری دانسـتن این همه تعقیـد در عبارت، بـه ضـرورت پیرایـش متـون از این کاسـتی، تأکید کرده‌انـد: «باید کتب درسـی ما عوض بشـود و از آن شـکل پیچیـده قدیـم به صـورت سـهل‌تری درآید، چون غـرض آموختن علـم اسـت، نـه اینکه صـرف وقـت در پیدا کـردن ضمیر شـود. کتاب‌هـای جایگزین باید از لحـاظ محتـوای علمی، در سـطح بسـیار بـالا و از لحاظ عبارت آسـان‌تر باشـد».[۱۲]

مهم‌تریـن نکتـه‌ای کـه مورد اسـتناد طرفـداران پیچیدگـی متون اسـت، توان‌منـد کردن

---

۱۲ . پیام حوزه، ش، ص ۹۵.





هدف از آموزش ادبیات عرب در حالت کلی، توانمند کردن مخاطب برای قرائت صحیح متون عربی و فهم درست آن‌هاست.



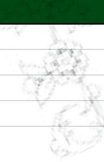
طلاب بـرای بهره‌گیـری از متـون تـراث و آثـار علمـای سلف، از یک سـو و افزایـش دقت و تـوان فکری طلاب، از سـوی دیگـر اسـت. تردیـدی نیسـت کـه عـدم ایجـاد مهـارت از طـلاب بـرای بهره‌گیـری از متون کهـن، مانع از بهره‌گیـری طـلاب، بـه ویـژه طلابـی خواهـد شـد که درصـدد تحقیـق هسـتند. تأکیـد بیـش از حد بر سـادگی عبـارات نیـز موجب سـطحی بـار آمدن طلاب می‌شـود و زمینـه تنبلی فکـری آن‌هـا را فراهم مـی‌آورد.
نکتـه مهمـی کـه بایـد بـه آن توجـه داشـت، ایـن اسـت کـه آیـا راهبـرد بهتـری بـرای ایجـاد ایـن مهـارت وجود نـدارد؟ بـه نظـر می‌رسـد، بـرای ایجاد ایـن مهـارت، بـه جـای تعقیـد عبـارات و بیـان قواعـد در قالـب جمـلات پیچیـده، می‌تـوان از بیـن متـون تخصصـی، بخش‌هایـی را برگزیـد و در قالـب تمریـن متوالی درک متـون گنجاند. همچنیـن بـرای سـهولت درک متون و کیفیت بخشـی به آن، می‌تـوان این متـون را از تکنیک «سـاده به پیچیده»، تنظیـم و ارائـه کـرد، تـا طلبـه ضمـن تسـلط تدریجی بر متـون تخصصـی، هـم در زمینـه یادگیری، دچار مشـکل اساسـی نشـود و هـم از مهارت لازم برای فهـم آثار علمی بـزرگان و نیـز از دقـت کافـی در تحلیل مباحـث برخوردار شود.
عـلاوه بـر مـوارد مطرح شـده، مـوارد دیگـری نیـز وجود دارد کـه در ایـن مختصـر نمی‌تـوان همه آن‌هـا را تحلیل و بررسـی کرد.

هـ) بررسی نحوه تدریس ادبیات عرب

از دیگـر جنبه‌هـای قابـل بررسـی در زمینه ادبیـات عرب، مباحـث مربـوط بـه شـیوه تدریس اسـت. تدریـس ادبیات و روش‌هـای رایـج در آن، بـه علـت ریشـه‌دار بـودن آن، از نـکات مثبـت قابـل توجهـی برخـوردار بـوده اسـت کـه بی‌توجهـی بـه آن‌هـا، زمینه‌سـاز انقطـاع از میـراث روش‌شناسـانه گذشـتگان می‌شـود و خود به عنوان مانعی در جهـت اصـلاح روش تدریس به شـمار مـی‌رود. تحلیل و بررسـی ایـن موضـوع، با توجـه به جهـات پیچیده روش تدریسـی گذشـتگان، از یک سـو، و فاصله گرفتن استادان فعلـی از همـان روش و رو آوردن بـه روش‌هـای تدریـس بینابیـن (تلفیقـی از شـیوه تدریـس قدمـا و روش تدریس دانشـگاهی)، در ایـن مجـال ممکـن نیسـت. بـه همیـن دلیـل، تنهـا بـه بیـان برخـی کاسـتی‌های موجود بسـنده می‌کنیـم.

۱) هم‌سـطح نبـودن مخاطبـان نسـبت بـه موضـوع درسـی

یکـی از معضـلات موجـود در آمـوزش ادبیـات عـرب در وضعیـت فعلـی، تناسـب نداشـتن مطالـب متـون موجـود بـا سـطح علمـی مخاطبـان و همچنیـن میـزان تـوان اسـتعدادی شـاگردان از جانـب دیگـر اسـت، در حالـی که افـراد مسـتعد، در صـورت پیش‌مطالعـه با اندک اشـاره‌ای قـادر بـه درک برخـی مباحث هسـتند، اما در طیـف دیگر، برخـی طـلاب حتـی پـس از توضیح‌های اسـتاد، قـادر به درک مطالـب نیسـتند و از اسـتاد انتظـار دارنـد، به تطبیق توضیح‌هـا خـود بـا متن کتـاب نیـز بپـردازد. انـدک تعلل اسـتاد در تطبیـق مباحـث، واکنـش تنـد شـاگردان را در پـی دارد و زمینـه نارضایتـی آن‌هـا را فراهـم مـی‌آورد. حیرت‌انگیزتـر از آن، ارزیابـی سـطح علمی اسـتاد با توجه به حدود تسـلط علمی اسـتاد نسـبت به متن کتاب اسـت. وجـود چند اشـتباه سـاده در زمینه تطبیق، کافی اسـت که مهـر بی‌سـوادی بـر پیشـانی اسـتاد زده شـود و بـه عنوان اسـتاد کم‌سـواد، اعتبـار و ارج علمی خود را از دسـت دهد! همیـن امـر موجب می‌شـود که اسـتاد، حجم عمـده‌ای از انـرژی و وقـت خـود را صـرف درک متـن و تسـلط کامل



بر آن کند تا در مقام تبیین دقیق و بی‌عیب و نقص آن دچار مشکل نشود. این امر، مانع مراجعه استاد به دیگر منابع می‌شود و در نهایت، کمیت و کیفیت اطلاعات استاد از متن مورد تدریس، فراتر نمی‌رود.
برای برون‌رفت از این مشکل، تدابیر مختلفی وجود دارد که رعایت برخی از آن‌ها خارج از حیطه استاد است، مانند تنظیم افراد کلاس بر اساس توان فکری و هوش و استعداد آن‌ها در قلب استعدادهای درخشان و متوسط، اما برخی دیگر از این تدابیر، کاملاً در اختیار استاد است و وی با فراهم کردن برخی تدابیر آموزشی، نظیر «پیش آزمون» می‌تواند تا حد زیادی، بر این مشکل فائق آید. به دلیل اهمیت این موضوع، آن را به صورت جداگانه بررسی می‌کنیم.

۲) بی‌توجهی به پیش آزمون

صرف نظر از اختلاف استعداد مخاطبان، از مهم‌ترین عامل ناهم‌گونی مخاطبان نسبت به مباحث کتاب، ارتباط طولی بیشتر مطالب دروس ادبیات عرب با یکدیگر است. تردیدی نیست که اگر شخصی مباحث هدایه را به خوبی فراگیرد و بر آن مسلط باشد، به سهولت قادر به درک مطالب صمدیه خواهد بود. به همین ترتیب، تسلط نسبت به مطالب هدایه و صمدیه، فهم مباحث سیوطی و شرح ابن‌عقیل را آسان‌تر خواهد کرد، اما اگر طلبه یکی از متون یادشده را به خوبی درک نکرده باشد، در این صورت همانند فرد مبتدی در کلاس حضور می‌یابد و با تقاضای مستقیم و غیرمستقیم از استاد برای توضیح بیشتر مباحث، زمینه‌ساز کندی روند آموزش، و موجب سر رفتن حوصله افراد دیگر و حواس‌پرتی آن‌ها و در نهایت، بی‌توجهی و حتی عدم درک مباحث مورد نیاز آن‌ها از سوی استاد می‌شود.
یکی از بهترین راهبردهای آموزشی برای حل این مشکل، بهره‌گیری از شیوه پیش آزمون است. استاد در این روش، از طریق پیش آزمون می‌تواند سطح علمی مخاطبان را کشف کند. اجرای پیش آزمون زمینه دسته‌بندی و گروه‌بندی شاگردان را فراهم می‌کند. استاد از راه گروه‌بندی شاگردان، می‌تواند با برگزاری چند جلسه کلاس فوق‌العاده با هدف مرور مباحث گذشته، تا حدود زیادی سطح علمی مخاطبان را به هم‌دیگر نزدیک کند.
از سوی دیگر، اگر شاگردان مطالب دروس قبل را به خوبی درک نکرده باشند، این نکته بیانگر این واقعیت است که هدف مورد نظر محقق نشده است و اگر اهداف پیشین محقق نشده باشد، به طور طبیعی اهداف فعلی نیز محقق نخواهد شد. به این ترتیب، لازم است استاد با اجرای پیش‌آزمون، نسبت به درک مطالب از سوی شاگردان مطمئن شود و از محقق شدن اهداف مقدم، اطمینان یابد و اگر شاگردان در مورد مباحث گذشته، ابهام و اشکال دارند، استاد ابتدا به رفع ابهام و اشکال‌ها بپردازد، سپس درس جدید را شروع کند. در برخی موارد، استاد مجبور خواهد بود که همه مطالب دروس قبلی را به صورت کامل، مرور و آن‌ها را از نو تدریس کند. در این صورت، چاره‌ای جز تفکیک شاگردان و قرار دادن آن‌ها در کلاس‌های جداگانه نخواهد بود، اما چنین شرایطی بسیار نادر اتفاق می‌افتد. به همین دلیل، استاد از طریق پیش آزمون و شناسایی شاگردانی که نیاز به مرور مباحث گذشته دارند، می‌تواند بخش عمده‌ای از مشکل موجود را برطرف کند. یکی از استادان روان‌شناسی یادگیری، در این زمینه چنین می‌گوید: «شاگرد درباره آنچه باید بیاموزد، مسئولیت بیشتری به عهده دارد و باید آزاد و خود رهبر باشد».[۱۳]

۳) داشتن قالب مشخص و روش‌های کلیشه‌ای

از دیگر ویژگی‌های تدریس دروس ادبی، داشتن قالب مشخص و روش‌ها و شیوه‌های کلیشه‌ای برای تدریس دروس است. نتیجه طبیعی این امر، تسلط یافتن آموزگار به این روش‌ها در مدتی کوتاه و مهارت پیدا کردن در آن‌ها و مواجهه کلیشه‌ای با درس است. معلم در همه موقعیت‌ها و برای ارائه هر نوع مطالب در مواجهه با هر نوع مخاطب، از نظر رشد سنی، عقلی، علمی و استعداد طبیعی، از شیوه‌ای ثابت و قالب مشخص و از پیش تعیین شده، استفاده می‌کند. صرف نظر از نتایج اسف‌بار این شیوه در ارتباط با پیشرفت تحصیلی شاگردان، یکی از بدترین آثار آن، شکل‌گیری روحیه غیرخلاق و متحجر در معلم است. تداوم این شیوه، او را در چارچوبی از پیش تعیین شده، به بند می‌کشد و در حصار این الگوی موروثی، گرفتار می‌کند. این نوع روحیه، افزون بر نابود کردن روحیه نوآوری آموزگار، او را در برخورد با روش‌های تدریس جدید که از جانب دیگران ارائه می‌شود، بسیار حساس و حتی در مواجهه با تغییرات طبیعی، بسیار مقاوم و نفوذناپذیر می‌کند. بدین ترتیب، نه تنها خود در راه پیشرفت قدمی برنمی‌دارد، بلکه در راه تغییرات و تحولات مثبت، مانند سد آهنین از خود مقاومت به خرج می‌دهد! گروهی از مدافعان نظام درسی و کتاب‌های آموزشی، چون خود با این کتاب‌ها مأنوس بوده و آن را فراگرفته و به تعلیم و تدریس مکرر آن پرداخته و انس روحی با آن یافته‌اند، گمان کرده‌اند که این کتاب‌ها، وحی مُنزل است و تغییر در آن گویا همانند تحریف کتاب آسمانی است! اما با مروری هر چند کوتاه و گذرا در تاریخ کتاب‌های درسی، درمی‌یابیم متون آموزشی در حوزه، یکسان نبوده و حتی در چند قرن اخیر تغییرات روشنی در کتاب‌های درسی پدید آمده است. برخی از این جابه‌جایی‌ها، حتی در نیم قرن اخیر رخ نموده و در خاطره معاصران، باقی مانده است.[۱۴]

> ماهیت اعتباری بودن ادبیات موجب شده است که نوع تعابیر علاوه بر اثرپذیری از موقعیت مکانی، مشمول مرور زمان و در طول زمان، دچار تغییر گردد.

برخورد فعال با موضوع تدریس، موجب شکل‌گیری روحیه خلاق در استاد و فراهم کردن توانایی بسیار زیاد در حل مسائل و معضلات جدید و پیش‌بینی نشده می‌شود. افزون بر آن، نه تنها مانع تغییرات مثبت و ارائه روش‌های نو از جانب دیگران نمی‌شود، بلکه اولاً خودِ استاد هر روز پی‌گیر روش‌های تازه و به دست آوردن اطلاعات جدید در مورد شیوه‌های نو و بکر جهت بهره‌برداری از این اطلاعات در مقام غنی‌تر کردن تجربیات خود می‌شود و از آن‌ها در مقام تدریس به نحو اثرگذار بهره خواهد گرفت. از همه مهم‌تر با ارائه تجربه‌های و متدهای تجربه شده خود به دیگران، در راه پیشرفت و تکامل و غنای روش‌های پیشرفته تدریس، قدم‌های بلندی برخواهد داشت.

٤) اهتمام بر گردآوری، بی‌توجهی به تفکر و استنتاج

بی‌توجهی به رشد مهارت‌های ذهنی در کنار افزایش دانش ادبی، به فعال کردن توانایی تطبیق قواعد ادبی بر متون کتاب و سنت و تراث علما و وادار کردن مخاطبان برای بهره‌گیری از توان ذهنی خود برای حل مسائل ادبی و گره‌گشایی از معضلات ادبی در مواجهه با موارد پیچیده در آیات و روایات است. تردیدی نیست که این نوع بی‌اعتنایی به رشد دادن و فعلیت‌بخشی به مهارت‌های شناختی از قبیل توان تفکر در متون ادبی جهت بهره‌گیری از اندوخته‌های ذهنی خود، نه تنها موجب سطحی‌نگری در یادگیری خود قواعد می‌شود، بلکه بدتر از آن، زمینه‌ساز فراموش شدن هر چه سریع‌تر قواعد آموخته شده می‌شود.
شکی نیست که معلومات، مواد خام تفکر بوده و زمینه فعالیت ذهن برای استنتاج

---

۱۳. محمد پارسا، روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها، موسسه خدمات فرهنگی رسا، ص ۳۲۹

۱۴. از بیانات مقام معظم رهبری، سخن‌رانی در جمع فضلا و نخبگان حوزه علمیه قم، ۱۴ / ۹ / ۱۳۷۴.

جهت کشف معلومات جدید از طریق ترکیب اطلاعات موجود در ذهن است. به همین دلیل، سهل‌انگاری در گردآوری اطلاعات می‌تواند آسیب‌زا و مشکل‌ساز باشد و امکان اندیشیدن در بیشتر زمینه‌ها را از بین ببرد، اما این همه، تنها یک روی سکه بوده و همه واقعیت به فهم حقایق و رشد علمی مربوط نیست؛ چرا که جمود ذهن و بی‌تحرکی ذهن نیز، امکان بهره‌گیری اثرگذار از داشته‌ها را از بین می‌برد. واقعیت آن است که حجم اطلاعات ارائه شده به طلاب در مقایسه با واقعیت‌هایی که هر فرد در زندگی خود با آن مواجه است و نیازمند برخورد درست با آن واقعیت و پاسخ‌گویی به ابهامات گسترده مرتبط با این حقایق است، فاصله بسیاری دارد و کافی است اشاره کنیم که حتی کسانی که فقط بر حوزه ادبیات تمرکز دارند، لزوماً توانایی لازم ـ متناسب با حجم انبوه قواعد آموخته شده از دانش ادبی ـ را برای فهم و درک عمیق و گسترده از کتاب و سنت پیدا نخواهند کرد.

از اثرگذارترین راه‌حل‌ها که مبتنی بر ره‌یافت تربیتی موجود بوده و در سیره برخی بزرگان نیز به آن تأکید شده است، توجه به قابلیت‌ها و توانایی‌های ذهنی و



باید برنامه‌ریزان در حوزه علمیه درصدد راه‌اندازی بخش تربیت استاد متناسب با درس‌های گوناگون باشند.



ذخایر درونی خودِ انسان‌هاست. محصول پربرکت این رویکرد، دو پی‌آمد خیلی مهم و اساسی است؛ یکی، گرایش به قواعد کلی و عمومی و تزریق اطلاعات عام و فراگیر و حذف اطلاعات جزیی و بی‌فایده یا کم‌فایده است و دیگر تلاش برای بارورسازی اندیشه طلاب و افزایش قدرت انعطاف ذهنی آن‌ها برای تطبیق با قواعد ادبی، با موارد و مصادیق آن‌ها در موقعیت‌های مختلف و پیش‌بینی‌نشده است. تداوم این راهبرد، ابداع راه‌حل‌های تازه و بدیع با بهره‌مندی از قواعد کلی و بهره‌گیری از توانایی خود برای حل مسئله است. به این ترتیب، به جای انباشته کردن اطلاعات جزیی در ذهن دانش‌آموز، سعی می‌شود توانایی و قدرت اندیشه‌اش را برای تطبیق اطلاعات کلی و قواعد عام بر موارد جزیی و دست‌یابی به روش صحیح مواجهه با واقعیات شکوفا شود.

۵) استادمحوری در تدریس

از دیگر مشکلات روش آموزش ادبیات عرب، اتخاذ رویکرد منفعل در آموزش است. در حقیقت این موضوع در استادمحوری و نبود بینش صحیح درباره ماهیت یادگیری، ریشه دارد.

موضوع استادمحوری و شاگردمحوری از مباحث پیچیده و در عین حال حساس و اثرگذار تعلیم و تربیت است که تبیین آن یا حتی اشاره فهرست‌وار به آن در این مجال ممکن نیست. در این مختصر، موضوع شاگرد یا استادمحوری را تنها از جنبه شیوه تدریس مورد توجه قرار می‌دهیم. با اندک نگاهی به شیوه تدریس ادبیات عرب، می‌توان این واقعیت ملموس و در عین حال گزنده را به وضوح درک کرد که در مقام تدریس این دانش، فضای غالب در هم سطوح، استاد محوری محض است. با توجه به این‌که انسان دارای حیطه‌های مختلف یادگیری است. به همین دلیل، جایگاه رویکرد فعال یا منفعل در هر بُعد با یکدیگر متفاوت است.

در اینکه تکوین جنبه‌های مهارت‌های رفتاری و عاطفی، مستلزم مشارکت فعال یادگیرنده است، شکی نیست؛ زیرا هیچ مهارتی به صرف ارائه اطلاعات مورد نیاز در حوزه خاص خود شکل نمی‌گیرد. نکته اینجاست که این امر به مهارت‌ها اختصاص ندارد و در بُعد شناخت نیز جریان دارد. هر چند از نظر مراحل به کارگیری و اصول بهره‌گیری از این شیوه، با مهارت‌های شناختی و رفتاری متفاوت است.[۱۵]

شکی نیست یافتن استادی که بتواند شیوه تدریس فعال و شاگردمحور را به صورت موفق به مرحله اجرا درآورد، چندان ساده نیست، ولی باید توجه داشت که اولاً باید الگوی استاد مناسب، خوب تعریف و ارائه شود و ثانیاً افرادی را که با این الگو تناسب بیشتری دارند، به استادی انتخاب کرد و سپس افرادی را که بسیاری از این ویژگی‌ها را ندارند، کنار گذاشت و ثالثاً و مهم‌تر از همه، باید تربیت استاد و در ضمن تدریس، به صورت امری جدی پی‌گیری شود. (اصل اصلاح کار در ضمن حرکت و آموزش در ضمن خدمت).

در نهایت به نظر می‌رسد، باید برنامه‌ریزان در حوزه علمیه درصدد راه‌اندازی بخش تربیت استاد متناسب با درس‌های گوناگون باشند. هم‌چنین در کنار فراهم آوردن محتوای لازم برای تدریس مقوله مهارت‌های تدریس نیز جدی گرفته شود. در غیر این صورت، ضعف جدی استادان فعلی در همه حوزه‌های مربوط به نقش استاد حوزه علمیه، با بحرانی جدی روبه‌رو خواهد شد. بگذریم از نقش مشاوره‌ای استادان فعلی که از همه غم‌انگیزتر است.

---

۱۵ . در اینجا دو دیدگاه عمده و متفاوت وجود دارد: یکی از آن‌ها ذهن انسان را در هنگام یادگیری فعال می‌داند. دیدگاه دیگر به ضرورت چنین فعالیتی معتقد نیست. به عبارت بهتر کارکرد فعالانه‌ای برای ذهن قائل نیست. به اعتقاد مدافعان نظریه رویکرد منفعل در آموزش، انسان موجودی منفعل و تأثیرپذیر است و یادگیری وی نیز به تبع، چیزی جز تأثر از محیط و قوانین حاکم بر آن نیست و تنها از طریق شرطی شدن یا تشکیل عادت‌ها یا پیدایش هیجان‌های حاصل از برخورد با محیط یا تحریک‌پذیری از محرک‌ها و سلائق‌ها تحقق خواهد یافت.

نک: ۱. هوارد .ا .اوزمن و ساموئل.ام.کراور، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه گروه علوم تربیتی، انتشارات موسسه امام خمینی(ره)، قم، چاپ اول، ۱۳۷۹، ص ۱۰۰ ؛ ۲. علی‌اکبر سیف، جعفر نجفی‌زند، خدیجه علی‌آبادی و حسن پاشا شریفی، تاریخ روان‌شناسی نوین، انتشارات آگاه، چاپ دوم،۱۳۸۲، ص ۱۰۴.

اهم نظریات مبتنی بر این دیدگاه در اینجا از نظر می‌گذرد: به اعتقاد طرفداران تئوری فعال در یادگیری، انسان در فرآیند یادگیری خود، به نحو اثرگذاری سهیم بوده و می‌تواند به امر یادگیری خود بهبود ببخشد و این طور نیست که تنها متأثر و منفعل از طبیعت، محیط، معلم و غیره باشد، بلکه می‌تواند بر اساس ضوابط و قوانین موجود در عالم ـ اعم از قوانین فیزیکی و متافیزیکی ـ در فرآیند یادگیری و در پیشرفت علمی خود دخالت داشته باشد. این نظریه هم از مدافعان سرسختی در بین فلاسفه تعلیم و تربیت برخوردار است و هم از سوی روان‌شناسان انسان‌گرا و شناخت‌گرا مورد تاکید قرار گرفته است. این نظریه که به نام نظریه «شکوفایی طبیعی» نیز معروف است، به وسیله ژان ژاک روسو(۱۷۱۲–۱۷۷۸) فیلسوف و دانشمند نامدار فرانسوی پدید آمده و بر پاک‌سرشتی و فطرت نیکوی آدمی استوار گشته است؛ سرشتی که با محیط خود رابطه‌ای فعالانه داشته و به این طریق بر آن اثر می‌گذارد. بر اساس این نظریه، چون انسان فطرتاً خوب آفریده شده باید در محیطی طبیعی و به دور از هر گونه تصنع و فساد پرورش یابد. بنابراین، وظیفه اصلی معلمان و دست‌اندرکاران آموزش و تعلیم و تربیت، پرورش شاگردان خود در دامان طبیعت است. «وقتی طرفداران نظریه طبیعی به امر یادگیری اشاره می‌کنند، منظورشان بیشتر پرورش توانایی‌های است که در هر مرحله از رشد برای کودکان پدید می‌آید». محمد پارسا، روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها، ص ۵۵.

هم‌چنین روان‌شناسانِ انسان‌گرایی نظیر راجرز، نیز بر این موضوع تأکید داشته و بر ضرورت اتخاذ رویکرد فعال اصرار کرده‌اند. به اعتقاد کارل راجرز، روش رفتارگرایی مشهود، قادر به تشریح همه جنبه‌های آدمی نیست و نیز رفتار آدمی را نمی‌توان بر اساس رفتار حیوانات آزمایشگاهی توصیف نمود. این روش، انسان را بی‌محتوا و گرفتار یک سلسله روابط و اصول مبتنی بر علوم طبیعی می‌سازد، یعنی به حدود طبیعت انسان زنده و فعال تجاوز می‌کند و از عمق همبستگی پیچیدگی شخصیت‌های متفاوت غفلت می‌ورزد.

ادبیات عرب
علمی کاربردی یا امری مقدس

مقاله

حجت‌الاسلام سید عباس قدیمی‌نژاد

اشاره

هر چند ادبیات عربی می‌تواند در همه زمینه‌ها جولان دهد و نحویان و ادیبان در هر زمینه‌ای سخن بگویند و تحلیل کنند. اما در این میان، یک چیز انکارناپذیر است و آن این است که ادبیات می‌خوانیم تا آن را به کار ببریم. بنابراین، باید آن‌قدر آن را به کار ببریم تا بتوانیم آن را بخوانیم. شاید این جمله ظاهرا متناقض به نظر برسد، اما با توجه به ارتقای حلزونی، می‌توان پی برد که اگر آنچه از ادبیات عربی را دانستیم، نتوانیم به کار ببریم، پس بقیه آن را نیز نخواهیم توانست بفهمیم یا به کار ببریم؛ یعنی ادبیات عربی مانند همه علوم آلیّه، علمی ابزاری و کاربردی است که جایگاه آن فقط در عمل و اجراست، وگرنه هیچ ارزش و فایده‌-ای برای آموزندگان خود نخواهد داشت. بنابراین، نباید آن را به هدف حفظ کردن خواند یا مانند آرای مقدسه، آن را در ذهن خود، به خوبی و با احترام نگه داریم و از آن پاسداری کنیم.

کلیدواژه‌ها
ادبیات عربی، کاربرد، روش های عمل‌گرا

ادبیات عربی مانند فن جراحی است که باید در وقت مناسب همه اطلاعات مربوطی که به درد بیمار می‌خورد، به یاد پزشک بیاید و با مهارت به درمان مشکلش بپردازد. به زبان دیگر، باید هر چه زودتر «علم عربی» را به «فن عربی» تبدیل کرد؛ یعنی آگاهی‌های کاربران باید در مهارت‌های کاربردی آنان در خواندن و نوشتن و گفتن، خودنمایی کند که این امر برای طلاب حوزه، به ترتیب اهمیت چنین است که نخست باید در «متن‌فهمی» و «متن‌نویسی» و آن گاه در بخش شنیداری و گفتاری زبان عربی، تسلط پیدا کنند. بدین منظور، تجزیه و ترکیب کاربردی با تکیه بر «معنا و مراد» در قرآن کریم یا فنی‌تر بگوییم إعراب القرآن و معانی القرآن، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار خواهد بود.

اهمیت زبان عربی

امام صادِق (ع) فرمودند: «تَعَلَّمُوا العَرَبِیَّةَ فَإنَّها کَلامُ اللهِ الَّذی یُکَلِّمُ بِهِ خَلقَهُ».[1] کتاب مقدس ما مسلمانان، احادیث پیامبر اسلام (ص)، روایات اهل بیت، علوم و فنون اسلامی و حوزوی و نیز مهم‌ترین واجب دینی ما نماز به زبان عربی است. همچنین خاورمیانه مهم‌ترین منطقه دنیا، مشتمل بر کشورهای مسلمانی است که به زبان عربی گفت‌وگو می‌کنند که یکی از راه‌های مهم اتحاد این گروه عظیم مسلمان، رواج زبان عربی است که ضرورت زمانه، مصلحت منطقه و تکلیف شرعی ماست. از سوی دیگر، حضور و تأثیر زبان عربی در زبان فارسی، انکارناپذیر است. پس زبان عربی باید زبان دوم همه مسلمانانِ غیر عرب، به ویژه ما ایرانیان به شمار آید. زبان عربی برای گنجاندن معارف علمی و دقیق، ظرفیت بسیار بالایی دارد. از این رو، قرآن کریم از آن استفاده کرده است.

«محمد حافظ بِک ابراهیم»، شاعر مصری، به شیوه زبان حال از قول زبان عربی چنین می سراید:

وَسِعتُ کِتابَ اللهِ لَفظاً وَغایَةً
وَما ضِقتُ عَن آیٍ بِه وَ عِظاتِ
فَکَیفَ أَضیقُ الیَومَ عَن وَصفِ آلَةٍ
وَ تَنسیق أسماءٍ لِمُختَرَعاتِ
أنا البَحرُ فی أَحشائِهِ الدُّرُّ کامِنٌ
فَهَل سَأَلُوا الغَوّاصَ عَن صَدَفاتی[2]

«من الفاظ و اهداف قرآن را در خود جای دادم، در حالی که هیچ تنگنایی درباره آیات و پندهای آن نداشتم، پس چگونه گمان می‌کنید امروز از توصیف یک ابزار و نام‌گذاری چند اختراع در تنگنا قرار بگیرم؟ من دریایی هستم که مرواریدها در سینه آن پنهان است. پس آیا کسی درباره صدف‌های پر مروارید من، از غواصان این دریا پرس و جو کرده است؟»

عباس حسن می‌گوید: «و هذه العلوم النقلیة ـ علی عظیم شأنها ـ لا سبیل إلی استخلاص حقائقها و النفاذ إلی أسرارها بغیر هذا العلم الخطیر. فهل ندرک کلام الله تعالی و نفهم دقائق التفسیر و أحادیث الرسول علیه السلام و أصول العقائد و أدله الأحکام و ما یتبع ذلک من مسائل فقهیة و بحوث شرعیة مختلفة قد ترْقی بصاحبها الی مراتب الإمامة و تسمو به منازل المجتهدین إلا بإلهام النحو و

---

۱. خصال شیخ صدوق، ص ۲۵۸.

۲. احمد الهاشمی، جواهر ألأدب، ص ۵۹۱.

إرشاده؟! و لأمر ما قالوا: إن الأئمة من السلف و الخلف أجمعواً قاطبةً على أنه شِرْط فى رتبة الاجتهاد، و أن المجتهد لو جمع كلَّ العلوم لم يبلغ رتبةَ الاجتهاد حتى يعلم النحو، فيعرف به المعانى التى لا سبيل لمعرفتها بغيره. فرتبة الاجتهاد متوقفة عليه، لا تتمّ إلاّ به... . إنه النحو؛ وسيلة المستعرِب و سلاح اللغوى و عِماد البلاغىّ و أداة المشرِّعَ و المجتهدٍ و المدخلُ إَلى العلوم العربية و الإسلامية جميعاً ».[۳]

بنابراین، پیش‌نیاز ورود ما به قرآن کریم و کشف و نشر معارف آن، داشتن آگاهی لازم و کافی از ادبیات آن است و این بهترین بیان برای نشان دادن ضرورت بحث ادبیات کاربردی در حوزه‌های علمیه و جمیع علوم دینی است.

نگاهی به ادبیات عربی ما و آموزش آن در حوزه

بیشک ساختار جهان معاصر، روی بسیاری از مسائل فکری و آموزشی هر ملتی، اثر حتمی مستقیم یا غیرمستقیم گذاشته که از جمله آنها مسئله آموزش زبان و یادگیری آن است.

زبان عربی در عصر ما، در چندین عرصه قابل طرح است که عبارتند از:نگاهی به ادبیات عربی ما و آموزش آن در حوزه.

بی‌شک ساختار جهان معاصر، روی بسیاری از مسائل فکری و آموزشی هر ملتی، اثر حتمی مستقیم یا غیرمستقیم گذاشته که از جمله آنها مسئله آموزش زبان و یادگیری آن است.

زبان عربی در عصر ما، در چندین عرصه قابل طرح است که عبارتند از:

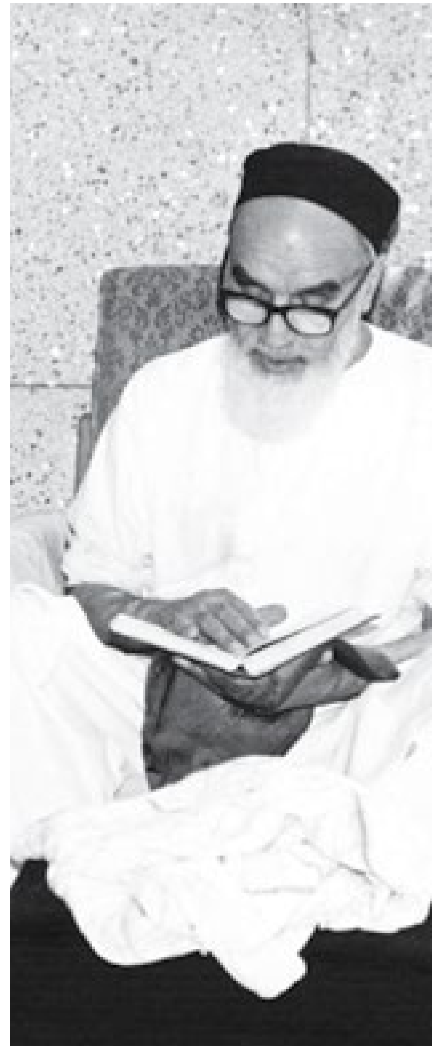
۱. به عنوان شاخه‌ای از زبان‌های سامی، که در بخش گسترده‌ای از خاورمیانه به آن تکلم می‌شود و در دانش زبان‌شناسی معاصر، جایگاهی مانند زبان‌های دیگر دارد، قابل بررسی و ارزیابی است؛

۲. به عنوان زبانی رسمی و رایج، که در بخش مهمی از خاورمیانه و نیز در همسایگی ما وجود دارد، لازم است از نظر اجتماعی و سیاسی و ارتباطات ملل، زبان معاصر آنها را بدانیم؛

۳. به عنوان زبانی که علوم و فنون اسلامی و حوزوی ما با آن نگاشته شده است که نوعی ادبیات سنتی عربی را به یاد می‌آورد که بر دنیای پیش از عصر جدید، بر کشورهای اسلامی حاکم بوده است، هنوز هم استادان و طلاب، به همان شکل در برخی حوزه‌های علمیه به آن توجه دارند؛

۴. به عنوان یک زبان مهم و مقدس که قرآن کریم و احادیث پیامبر اسلام (ص) و روایات ائمه معصومین (ع) بر اساس آن جاری و رایج شده است.

۳. النحو الوافی، مقدمه، ج ۱.



ادبیات عربی مانند فن جراحی است که باید در وقت مناسب همه اطلاعات مربوطی که به درد بیمار می‌خورد، به یاد پزشک بیاید و با مهارت به درمان مشکلش بپردازد. به زبان دیگر، باید هر چه زودتر «علم عربی» را به «فن عربی» تبدیل کرد؛

بنابراین، در زبان عربی چهار نوع گرایش وجود دارد که هر یک نظام و برنامه‌ریزی ویژه خود را می‌طلبد و نباید آنها را خلط کرد.

پر واضح است که اگر بخواهیم طلبه حوزه، بر زبان‌شناسی عام عربی مسلط شود، به گونه‌ای که بتواند این زبان را در دانشگاه‌های کشورهای عربی و غیره تدریس کند، پس باید او را به سوی نوع اول از زبان عربی، سوق بدهیم.

اگر هم بخواهیم از طلاب، روزنامه‌نگار و خبرنگار یا مبلّغ رادیویی یا منبری ماهری در خاورمیانه بسازیم، باید نوع دوم زبان عربی را به او آموزش بدهیم یا چنانچه می‌خواهیم طلاب بر متون درسی سنتی حوزه مسلط شوند و بر اساس شیوه قدیم بنویسند، پس در شیوه–هایی که تا به حال به کار رفته است، کامیاب و موفق بوده‌اند و به تغییر آنها نیازی نیست، اما اگر آرمان ما تسلط طلاب حوزه بر عربی قرآن و احادیث است، باید قاطعانه گفت که آنچه از ادبیات عربی در نظام حوزوی ما وجود دارد، واقعاً از روح زبان قرآنی و حدیثی بیگانه است. از این رو، در تفسیر و تبیین ادبی و لغوی احادیث، در میان حوزه علمیه، پیشرفت‌های شایان ذکری نمی‌بینیم.

بنابراین، فعلاً عربی رایج در حوزه فقط به درد یک چهارم از اهداف مطرح شده در یادگیری زبان عربی می‌خورد که یقیناً این وضعیت اسف‌بار برای دلسوزان حوزوی، قابل قبول نخواهد بود!

بدین‌سان، تعریف «ادبیات کاربردی» برای طبقات یادشده، کاملاً متفاوت خواهد بود و نمی‌توان همگان را به یک نوع واحد از ادبیات کاربردی، راهنمایی کرد. باید پذیرفت که زبان عربی نیز مانند هر زبان و پدیده دیگری، در معرض انواع تحولات و تغییرات تاریخی و جغرافیایی قرار گرفته است که کسی جلودار آن نیست و نباید هم باشد.

این امر آن‌قدر طبیعی است که حتی در سه قرن نخستین اسلامی که محوریت و حجیت آن مورد اتفاق شیعه و سنی است، با نموداری از اوجها و افتهای زبان عربی مواجه می‌شویم که کسی هم به آن اعتراض نداشته است، اما کتاب‌های هر قرن کم‌کم به دست فراموشی، سپرده یا در موزه‌ها نگهداری می‌شود، ولی برخی کتاب‌ها مانند دیوان حافظ یا سعدی و مولوی و مانند آنها، به عنوان نماد ملی هویت‌ساز یا عبرت‌آموز برای یک ملت، مورد توجه و تعلیم و تعلم قرار می‌گیرد. تا این‌که به چهار کتاب آسمانی می‌رسیم که عبارت است از تورات، اوستا، انجیل و قرآن کریم که معتقدان به آنها با شور خاصی به زبان آنها اهمیت داده و درصدد استخراج ضوابط کلامی و مواد لغوی آن بوده‌اند و هستند.

پر واضح است که ما باید برای پی بردن به لغات



و قواعد زبانی قرآن کریم، به عصر نزول که نیمه اول قرن هفتم میلادی است، رجوع کنیم. بدین‌سان، یک نوع گرامرشناسی ویژه قرآن کریم به وجود می‌آید که برای درک بهتر آن باید به کار میدانی پرداخت که بهترین منابع در این مورد، تفاسیر ادبی و نیز بخش‌های ادبی تفاسیر خواهد بود، اما کتاب‌های ادبیات عرب که از زمان سیبویه و به بعد نگاشته شده، مملو از اشعار جاهلیت عرب است که چندان به درد کار قرآن کریم نمی‌خورد، کما آن‌که همین کتاب‌های مهم به درد زبان معاصر عربی نخواهد خورد.

از این بحث این نتیجه را می‌گیریم که هدف و آرمان ما در یادگیری زبان عربی، در نقد کتب موجود درسی، تأثیر به سزایی خواهد داشت، چون این کتاب‌ها هرگز نتوانسته‌اند به تحقق این هدف مقدس کمکی بکنند. پس اولین اشکال ما بر کتاب‌های آموزش عربی حوزه این است که جایگاه اهداف زبان عربی در آنها به خوبی مشخص نشده است.

دومین اشکال این است که در گونه‌های زبان عربی که پیشتر ذکر کردیم، مباحث مشترکی وجود دارد که به عنوان اطلاعات اولیه هر زبان تلقی می‌شود که باید آنها را در بخش مشترکی جای داد.

بنابراین، می‌توان به طور کلی دو بخش عمومی و اختصاصی را در یادگیری زبان عربی تشخیص داد و آن را در برنامه‌ریزی‌ها لحاظ کرد. این در حالی است که در کتب آموزشی حوزه، این دو عرصه از همدیگر جدا نشده و به طور فلّه‌ای به آموزش زبان عربی، پرداخته شده است.

نکته مهمی که می‌تواند به عنوان سومین اشکال مطرح شود، این است که ما باید سعی می‌کردیم دست‌کم در بخش عمومی، به نحو جهانی، به قواعد مشترک زبان‌های رایج دنیا می‌پرداختیم که با این کار، علاوه بر آموزش گرامر می‌توانستیم طلبه را وارد فضای ترجمه زبان کنیم و آمادگی او را برای یادگیری زبان‌های دیگر، از جمله زبان فارسی و انگلیسی بالا ببریم.

اشکال چهارم این است که هر چند در کنار مکتب نحوی بصره، مکاتب دیگر نحوی مانند مکتب نحوی کوفه وجود دارد، اما واقع‌بینانه باید گفت که در حال حاضر، ضوابط نحو بصره در همه جا حاکم است. بنابراین، چرا باید در کتاب‌های نحوی ما، از نظریات دیگر مکاتب نحوی سخنی به میان آید و تمرکز طلاب مبتدی را به هم بریزد؟

اشکال پنجم این است که چرا باید موارد استثنایی در قواعد یا تعابیر و تراکیب عربی در کتاب‌های درسی ذکر شود؟ چیزهایی در متون اصلی بیان می‌شود که در واقع باید به حاشیه‌ها برود یا در پایان کتاب به عنوان اطلاعات تفصیلی ذکر شود. این گونه اطلاعات هیچ فایده عملی ندارد و فقط به دور شدن از اصل قضیه و تشتت حواس طلاب می‌انجامد. به نظر می‌رسد، هر طرح جدیدی باید بر اساس دست‌آوردهای متدیک علمی روز، به حل مشکلات یادشده بپردازد.

اشکال ششم این است که متأسفانه ما از تاریخچه علوم استفاده درستی نمی‌کنیم، در حالی که گاهی توضیح مسئله در بستر زمان و طرز پیدایش آن بیشتر از توضیح فلسفی و مفهومی آن، کاربرد دارد. برای نمونه، باید بفهمیم علم صرف چگونه



هدف و آرمان ما در یادگیری زبان عربی، در نقد کتب موجود درسی، تأثیر به سزایی خواهد داشت، چون این کتاب‌ها هرگز نتوانسته‌اند به تحقق این هدف مقدس کمکی بکنند.



پس از علم نحو رونق گرفت و با علم لغت آمیخته شد و نخستین نویسندگان آن چه کسانی بودند و چه مشکلاتی را می‌خواستند برطرف کنند.

اشکال هفتم و اساسی‌ترین اشکال کتاب‌های آموزشی حوزه این است که به جای درس صرف یا درس نحو و مانند آنها، درصدد تدریس علم صرف و علم نحو است. توضیح اینکه ما اصرار داریم ضوابط علوم را به شکل پادگانی و به ترتیب وجودی و نظم فلسفی به مبتدیان بیاموزیم. این در حالی است که هنوز طلبه مبتدی در حال و هوای خاص خودش به سر می‌برد و باید بر اساس ذهنیتی که از زبان مادری و از یادگیری زبان دارد، با او روبه‌رو شویم.

ما هرگز درباره مباحث فنی و دقیق علم صرف، اعتراضی نداریم، بلکه آرزومندیم این گونه مباحث در حوزه بیشتر شود، اما چنین غذاهای خوش‌مزه‌ای را نمی‌توان به نوزادی شش ماهه داد؛ زیرا به هر دو زیان می‌رسد؛ یعنی هم از ارزش آن غذای علمی کاسته خواهد شد و هم شخص مبتدی و نوپا را از حوزه، گریزان خواهد کرد.

مکاتب سه‌گانه نحوی

دانشمندان مسلمان از همان قرون اولیه اسلامی، دست به کار شدند تا ضوابط زبان عربی را استخراج و تنظیم کنند و در این زمینه تلاش‌های فراوانی انجام شد و خلیل بن احمد و سیبویه ایرانی، دو چهره آشنای ادبیات عربی، در نیمه دوم قرن دوم هجری، برای نخستین بار به تولید علم نحو پرداختند و مکتب نحوی بصره را پی‌ریزی کردند تا پاسخ‌گوی تعابیر زبانی و ساختار کلامی خاص قرآن کریم باشد.

جوش و خروش تولید علم و نقد و بررسی نظریات علمی در جامعه اسلامی، به گونه‌ای رونق یافت و رواج داشت که هنوز مدتی از پی‌ریزی مکتب نحوی بصره نگذشته بود که بیشتر شاگردان همین مکتب، با نظریه‌پردازی جدید و متنوع در کوفه، یک مکتب رقیب، یعنی مکتب نحوی کوفه را ساختند.

این دو مکتب نحوی، مثل دو حزب مخالف، عمل و برای خود مرزهای جدایی را تعریف می‌کردند تا آنکه جامعه اسلامی در قرن چهارم هجری در بغداد، شاهد مکتبی ترکیبی و تلفیقی شد که دلایل هر دو مکتب را می‌شنید و سپس بهترین آنها را برمی‌گزید که آن مکتب نحوی بغداد است که کار خود را از قرن چهارم هجری قمری شروع کرد و هم‌اینک در محافل آموزشی عربی و در حوزه های علمیه رایج است.

رایحه تحول در عصر جدید

در عصر جدید با توجه به پیشرفت‌های علمی در همه موضوعات انسانی و جهانی، ادیبان عرب به نقد و بررسی میراث سنتی ادبیات عربی پرداخته و آن را برای جهان معاصر، ناکافی و گاهی زیان‌بار ارزیابی کرده و به دنبال بحث‌های جدیدی رفته‌اند. در این‌جا هر چند تحولات ادبیات عربی به عنوان گرامر زبان رسمی کشورهای عربی برای ما اهمیت چندانی ندارد، اما درباره تحولات مربوط به ادبیات عربیِ قرآن کریم باید حساس باشیم.

ادبیات عربی سنتی، جامه‌ای تنگ بر تن قرآن

متأسفانه ادبیات عربی سنتی و رایج، در سه عرصه گرفتار ناکارآمدی است که جنبه کاربردی آن را دچار مشکل می‌سازد:

الف) زیاده‌گویی بی‌ثمر درباره تخمینات اعرابی و احتمالات لفظی غیرمرتبط با معنای متعارف و مفید؛

ب) تنگنای گرامری که موجب از دست رفتن معنای اصلی یا راجح در بسیاری از تفاسیر شده است؛

ج) انسداد غیرمنطقی، نسبت به فهم و کسب معانی جدید در تولید نظریات علمی از قرآن کریم؛

البته اشکالات فرعی دیگری وجود دارد که فعلاً از شرح آنها صرف‌نظر می‌کنیم، از قبیل اتلاف وقت پژوهشگران، لغوگرایی، انحراف از مسائل اساسی اسلامی، بازیچه قرار دادن آیات الهی، دور کردن طالبان علم از تحقیقات میدانی، استفاده از مثال‌های جعلی برای اثبات قواعد خیالی و کنار گذاشتن بسیاری از متون واقعی عربی و... .

ادبیات معناگرای قرآن، جامه‌ای مناسب برای ظرفیت‌های قرآن

این طرح جدید، پیشنهادی دلسوزانه و محققانه درباره برخورد با ادبیات عربی قرآن است که در تعاملی آزاد با معنای عرفی و معقول قرآن سعی دارد با پی‌ریزی حداقل ضوابط زبانی، حداکثر معانی را تولید کند.

با این طرح کارآمد، یعنی تنظیم حداقل ضوابط زبانی برای تولید حداکثر معانی، مشکلات سه‌گانه ادبیات سنتی، یعنی زیاده‌گویی، تنگنای گرامری و انسداد تولید معانی، از بین خواهد رفت.

منابع نقد و بحث در ادبیات معناگرای قرآن

ما با رجوع به پنج منبع مهم درباره ضوابط حداقلی زبان عربی قرآن، بحث خواهیم کرد:۱. قرآن کریم که مهم‌ترین منبع مراجعات ادبی و نحوی ما خواهد بود؛

۲. احادیث معتبر به ویژه متون ادعیه و نصوص فصیحه در نهج‌البلاغه و صحیفه سجادیه و غیره؛

۳. ادبیات گذشتگان، همراه با توجه به تأثیرات انتخاب مکتب نحوی و مبانی اعتقادی آنان بر نظریات علمی؛

۴. تحلیل‌های زبان‌شناختی درباره زبان عربی به وسیله ادیبان معاصر عرب؛

۵. تفاسیر گوناگون قرآنی به ویژه تفاسیر ادبی و نحوی.

تعامل ادبیات معناگرای قرآن با علوم دیگر

پر واضح است که اعتقادات و انتظارات ما نسبت به این ادبیات، حساس خواهد بود؛ یعنی ممکن است بخشی از عقاید ما شکل قواعد و محتوای جمله را تغییر دهد و این امر کاملاً طبیعی است، به شرطی که دلیل کافی ارائه بدهیم، وگرنه قابل قبول نخواهد بود. بنابراین، ما از تأثیر متقابل نحو با علوم دیگر و تعامل آن استقبال می‌کنیم و آن را مایه ارتقای مفاهیم قرآنی و دینی می‌دانیم. کما اینکه برخی مباحث الفاظ اصول فقه، به ویژه رابطه معناگرایی با تکثرگرایی، از قبیل اشتراک لفظی و معنوی و حتی تعدد قرائات قرآنی و همچنین مباحث هرمنوتیک و زبان‌شناسی عام می‌توانند با ادبیات معناگرای قرآن، ترابط و تعامل مفیدی داشته باشند، اما بیشترین جایی که می‌توان از ادبیات معناگرای قرآن، بهره وافی و کافی برد، علم تفسیر قرآن است که رابطه متقابل آنها موجب غنای دیگری می‌شود. در اینجاست که ما می‌توانیم تکلیف ادبیات کاربردی را روشن کنیم و بگوییم که نخست بگو چه ادبیاتی می‌خواهی تا بگویم چه نوع کاربردی را باید تمرین کنی!

یوسف صیداوی، یکی از کسانی است که ادبیات عربی را به صورت کاربردی‌ترین حالت درآورده است. وی در جلد نخست کتاب پر سر و صدای خود به نام «الکفاف»، درباره هویت قاعده نحوی، بحث جدیدی را مطرح، و با توضیحات بسیار متین و متقاعدکننده‌ای ثابت می‌کند که اگر قرار است به قواعد نحوی عمل شود، پس هیچ نیازی نیست با آن مثل امری مقدس تغییرناپذیر برخورد کنیم و خود را در تراکیب و تعابیر گذشتگان به زنجیر بکشیم.

وی در جلد دوم به مناقشات متنوع و متعددی درباره مسائل نحوی می‌پردازد و نشان می‌دهد که بسیاری از تنش‌ها، از زیاده‌-گویی‌ها و عدم ورود از زاویه درست در زبان، سرچشمه گرفته است.

به نظر ما هر کس می‌خواهد نحو را به شکل کاربردی و فعال و سودمند عرضه کند، باید مسیری را برود که صیداوی رفته است و ای کاش کتاب وی که واقعاً کفاف دوره‌های اولیه عربی است، در حوزه‌های علمیه ما رایج می‌شد!



خودارزیابی ادبیات (ویژه اساتید)

کلید واژه‌ها:
روش، زبان‌شناسی، لغت، صرف، نحو، بلاغت، تاریخ ادبیات، مبانی ترجمه

ارزیابی نسبت به روش:
می‌دانیم که هدف مرکزی دورهٔ ادبیات‌خوانی در حوزه‌های علمیه، ایجاد مهارت «ترجمهٔ مستدلّ آیات و روایات» است؛ از سوی دیگر خروجی‌های دوره ادبیات‌خوانی اکثراً از عهدهٔ چنین کاری برنمی‌آیند؛ شما به عنوان استادی که قصد دارید به‌صورت تمام‌وقت تدریس کنید و عمر طلاب و انگیزهٔ آنها که عموما در ابتدای طلبگی بزرگترین سرمایه است به‌دست شماست چه تدبیری دارید که شاگردان شما به هدف «مهارت ترجمه مستدل آیات و روایات» برسند؟

زبان‌شناسی:
حجم زیادی از مطالب کتب درسی دورهٔ ادبیات‌خوانی، به تحلیل‌ها و استدلال و نقدها سپری می‌شود و طلاب عموما حوصلهٔ این مطالب را ندارند و بعضاً اساتید نیز با آنها همراه می‌شوند و با تمسک به اینکه «زبان سماعی است»، «این تحلیل‌ها، تعلیل بعد الوقوع است لذا صرفا حدس است»، بی‌اعتنایی خود را به این مباحث توجیه می‌کنند.
در علم زبان‌شناسی که به بررسی چگونگی پیدایش زبان و قواعد زبانی می‌پردازد و اطلاع از آن برای اساتید ادبیات بسیار لازم است، گفته می‌شود: «گفتارها محصول تعامل ذهن، احساس و عواطف، و دستگاه صوتی انسان است و چون هر سه مورد دارای ساختار و قوانین خاص در فعالیت خود هستند پس در تولید گفتارها و تغییر گفتارها ساختار و قوانین مشخصی حاکم است. تحلیل‌های ادبی محصول ارتباط قوانین منطق با قوانین روان‌شناسی و قوانین فیزیکی حاکم بر صداهاست»
به‌همین دلیل زبان‌شناسان به تحلیل‌ها و استدلال‌هایی که در لابلای کتب ادبی حوزه به‌کار رفته است علاقه وافر نشان می‌دهند تا فرآیند تولید کلمات، جملات و گفتارها را دقیق‌سازی کنند.
به‌نظر شما آیا ربطی میان ادبیات و منطق و روان‌شناسی و فیزیک صوت وجود دارد؟ اگر نه چرا؟ و اگر آری چرا و یک مثال بزنید.

لغت:

۱. همیشه طلاب از اساتید سوال می‌کنند که از چه کتاب لغتی استفاده کنیم؟ با توجه به هدف دوره ادبیات‌خوانی که «مهارت ترجمه مستدل» است نیازمند چه نوع کتاب لغت عربی به عربی (نه عربی به فارسی) هستیم؟ کتاب لغت مناسبی را پیشنهاد کنید و علت ترجیح آن را بر دیگر کتب لغت بیان نمایید.
۲. طلاب درسی به عنوان «لغت‌شناسی» ندارند و همه اساتید نیاز به مهارت «لغت‌شناسی» را در فهم آیات و روایات لمس کرده‌اند، چه تدبیری دارید که شاگردان شما پس از درس با شما در این جهت کمبود نداشته باشند؟

صرف:

۱. از کاربردهای گستردهٔ علم صرف «وجه تسمیه‌شناسی» است. تحلیل اسامی افراد، اماکن، وقایع، اصطلاحات، سبب دست‌یابی به نقطه مرکزی معنایی آنها شده است.
یکی از زمینه‌های این مطلب مقایسه میان اسم‌ها در موضوعات متشابه است؛ مثلا نام چهار کتاب آسمانی در قرآن آمده است و برای هر کدام اسمی خاص توسط شارع حکیم اختصاص داده شده است. نمایی از تفاوت این چهار کتاب را در تفاوت وجه‌تسمیهٔ آنها می‌توان یافت. از کاربردهای معادلات و قوانین علم صرف، تحلیل برای دست‌یابی به این وجه تسمیه‌هاست.
جدول زیر را که برای چنین تحلیلی آماده شده است پر کنید:

اسم مورد نظر	ریشه	وزن	معنی خاص این وزن	استدلال بر ریشه و وزن (به چه دلیل این ریشه و این وزن؟)	ترجمه
قرآن					
انجیل					
تورات					
زبور					

۲.دو آیه زیر را ترجمه کنید و بر ترجمه خود استدلال نمایید:
وَ قِفُوهُمْ إِنَّهُمْ مَسْؤُلُونَ (سوره صافات، آیه۲۴)
وَ لا تَقْفُ ما لَيْسَ لَکَ بِهِ عِلْمٌ (سوره اسراء، آیه۳۶)

نحو:

۱. در بسیاری از مباحث نحوی، انواع ترکیب در یک جمله بررسی می‌شود و معمولا طلاب ابراز نارضایتی می‌کنند که چه فرقی می‌کند این ترکیب باشد یا آن ترکیب؟! بالاخره معنی تقریبا مشابهی به‌دست می‌آید و این میزان اختلاف معنی اثری در جایی ندارد!
به‌نظر شما این مطلب درست است یا غلط؟ چرا؟ و اگر نادرست است چه جوابی به آنها می‌دهید؟

۲. در تحلیل ادبی آیه «آتُوا النِّساءَ صَدُقاتِهِنَّ نِحْلَةً فَإِنْ طِبْنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْساً فَكُلُوهُ هَنيئاً مَريئاً (سوره نساء، آیه۴)» چنین آمده است:
«آتوا فعل أمر مبني على حذف النون و الواو فاعل و النساء مفعول به و صدقاتهن مفعول به ثان و نحلة نصب على المصدر، لأن النحلة و الإيتاء مترادفان بمعنى الإعطاء، فكأنه قيل: و انحلوا النساء صدقاتهن نحلة، أي أعطوهن مهورهن عن طيبة نفس. و يجوز نصبها على الحال من المخاطبين بعد تأويلها بالمشتق، أي آتوهن صدقاتهن ناحلين طيبي النفوس بالإعطاء، أو على الحال من «صدقاتهن» أي: منحولة معطاة عن طيبة نفس. و قيل: نحلة من الله أي عطية من عنده و تفضلا منه عليهن. و قيل النحلة: الملة و الدين. و المعنى: آتوهن مهورهن ديانة، فتعرب عندئذ مفعولا لأجله.
(فَإِنْ طِبْنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْساً) الفاء استئنافية و إن شرطية و طبن فعل ماض مبني على السكون و نون النسوة فاعل و هو في محل جزم فعل الشرط و لكم جار و مجرور متعلقان بمحذوف حال و عن شيء جار و مجرور متعلقان بطبن و منه جار و مجرور متعلقان بمحذوف صفة لشيء و نفسا تمييز (فَكُلُوهُ هَنِيئاً مَرِيئاً) الفاء رابطة لجواب الشرط و كلوه فعل أمر و مفعول به و هنيئا مريئا صفتان لمصدر محذوف أي: أكلا هنيئا مريئا، أو حال من الضمير أي: كلوه و هو هنيء و مريء»[1]
احتمالات ترکیب آیه را فهرست کنید و براساس هر کدام آیه را ترجمه کنید.

بلاغت:

۱.عموما طلاب به نحو بیشتر از بلاغت اهمیت می‌دهند در حالی‌که تمام صرف و نحو، مقدمه بلاغت است؛ به‌نظر شما علت چیست و چه تدبیری برای اصلاح آن دارید؟
۲.آیه زیر را تحلیل بلاغی کنید و براساس آن آیه معنی آیه را تصویر کنید:
أَ فِي اللهِ شَکٌّ فاطِرِ السَّماواتِ وَ الْأَرْض (سوره ابراهیم، آیه۱۰)
(برای تحلیل بلاغی، باید ابتدا جمله را به حالت اصل و اولیه خود برگردانید و سپس تغییراتی که در آن داده شده است را فهرست کنید و علت هر تغییر را تشخیص دهید. مثلا جملهٔ «أ في الدار زيد»، در اصل «هل زيد في الدار» بوده است)

تاریخ ادبیات:

در کتاب‌های ادبی مرتبا صحبت از کوفیین و بصریین می‌شود. مکتب ادبی کوفه و مکتب ادبی بصره چه تاثیری در ادبیات و فهم ما از قرآن و روایات دارند؟

مبانی ترجمه:

ترجمه‌های موجود از قرآن و روایات، ترجمه‌های صرفی (کلمه‌به‌کلمه) یا حداکثر ترجمه‌های نحوی (جمله‌به‌جمله) است با توجه به اینکه جوهرهٔ ادبیات، بلاغت است ما نیازمند «ترجمه بلاغی» هستیم؛ به‌نظر شما ترجمه بلاغی چگونه ترجمه‌ای است؟ یک نمونه ارائه کنید.

---

۱. إعراب القرآن و بيانه، ج۲، ص: ۱۵۵



روش در مدیریت آموزشی به دو لایه تقسیم می شود. لایه پیش از عمل، به عنوان برنامه ریزی و لایه پس از اقدام
لایه پیش از اقدام یا برنامه ریزی خود به سه مرحله تقسیم می شود، هدف گذاری، شناخت وضع موجود و یافتن راه حل و راه کارها. انسان هر اندازه در مرحله برنامه ریزی و شناخت وضعیت موجود، تمرکز و دقت بیشتری داشته باشد به همان اندازه در مقام عمل هم از نتیجه معقولی برخوردار خواهد بود. برای تعیین روش باید ببینیم هدف رسیدن به چه نقطه ای، برای چه کسی است به همین دلیل، نسخه عام و فراگیر نمی شود پیچید و باید دولایه ای بحث کرد. اول شناخت کلی از روش های موجود و ممکن دوم اینکه این روش ها برای چه کسی و در چه موقعی قابل تجویز است که به شرایط شناسی نیاز است.
در مجموع برای روش شناسی مفید و کارآمد نیاز به بررسی تمامی شرایط درونی و بیرونی می باشد که در ادمه به طور مفصل درباره آن توضیح داده می شود.

هر کس که قصد تحقیق و بنای مساعدت در تسریع حرکت نحو و علوم دیگر را دارد، افزون بر تتبع و دقت در آثار گذشتگان، عمیقاً به تأمل و تفکر بپردازد؛ زیرا وقتی فرآورده‌های تحقیقی، کامل و مقبول اهل نظر است که دارای دو ویژگی باشد:
اول: تتبّع و تفحص کافی در منابع موجود؛
دوم: اندیشه متعالی، عمیق و مستقل در شیوه‌ها، گزاره‌ها، استدلال‌ها و راه‌های ارائه و عرضه علوم و نقد و بررسی منصفانه و موشکافانه.
آنچه در پی این مقدمه می‌آید، مجموعه‌ای از آرا و نظریات برخی اهل دقت است که از کتاب‌ها و مقاله‌ها و گفت‌وگوهای گوناگون ـ به طور ناقص ـ تهیه شده و تنها نویسنده عهده‌دار گردآوری و پیوند میان آنهاست

عرب هر چه دارد، از قرآن کریم است، وگرنه زبان او به دلیل گزیده‌گویی زیاد و فرهنگ او به دلیل توحش شدید، مطمئناً تا این زمان منقرض و مندرس شده بود، اما با این همه می‌بینیم، نحویان برای تقعید ضوابط زبان عربی و تبیین معانی آن، به اشعار جاهلی محض یا نیمه جاهلی (مُخَضرَمیّ) بیشترین مراجعه را داشته‌اند و از میان منابع یا ادله نحوی اصیل، به قرآن کریم و نیز احادیث معتبر که سند اسلام و سند بقای جامعه عرب است، کمتر رجوع می‌کنند. رویکرد ملال‌آور مراجعه حداکثری به اشعار عرب و مراجعه حداقلی به قرآن و احادیث، موضوع بحث ما در نوشتار اعتبارسنجی ادله نحوی است که معتقدیم این روند جاهلی باید در کتاب‌های فنی، به ویژه آموزشی به شکل معکوس، تغییر یابد و برای قائلین اشعاری که بارها مورد استناد نحویان قرار گرفته‌اند، عصمت زبانی قائل نشد.

برای شناخت دانش، تنها سه مولفه ی: عنوان کلی، موضوع و مبادی کافی نیست؛ به تعبیر دیگر، اگر چه توجه به این سه عنوان، شرط لازم شناخت هر دانشی است، ولی شرط کافی نیست. از سوی دیگر، گاهی نگاه ما به مسایل، از نوع نگاه تجزیه ای و مستقل، بدون در نظر گرفتن ارتباط موجود بین مسایل آن علم است، ولی گاهی نگاه ما به آنها، نگاه ترکیبی و با لحاظ روابط موجود در میان آنهاست. در این صورت با مولفه دیگری از قبیل، ساختار موجود در آن علم و به تعبیر نظام حاکم بین گزاره های موجود در یک علم مواجه می شویم. بدین ترتیب، در نهایت، از تحلیل مولفه مسایل علم، به سه ریز مولفه مفاهیم موجود در یک علم ، قضایای موجود در علم و ساختار و نظام حاکم بین گزاره های موجود در علم دست پیدا می کنیم. در این نوشته در صدد بیان تبیین مولفه «ساختار و نظام حاکم بر دانشهای ادبی» هستیم.



روش فراگیری نحو

در گفت‌وگوی رهنامه با استاد رضا حبیبی

مصاحبه

امیر غلامی

اشاره

رضا حبیبی، متولد سال ۱۳۵۲ و دارای مدارج علمی خارج فقه و اصول، از حوزه، و دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت است. کتابهای درآمدی بر فلسفه علم، جامعه ایده‌آل اسلامی و مبانی تمدن غرب، و تاریخ تحلیلی حضرت مهدی (عج)، از تألیفات ایشان است.

همچنین ایشان قائم مقام مرکز تدوین متون درسی حوزه علمیه و مدرّس علوم مختلف حوزوی است.

رهنامه: بحث از روش در علوم چه جایگاهی دارد؟

استاد: نخست درباره جایگاه بحث از روش، در کل رفتارهای انسانی تأملی داشته باشیم. عموماً این مسئله در مباحث مربوط به مدیریت آموزشی، در دو لایه مطرح می‌شود؛ لایه پیش از عمل، به عنوان برنامه‌ریزی و لایه پس از اقدام، در سه مرحله شکل می‌گیرد: ۱. سازمان‌دهی امکانات که همان فراهم کردن شرایط است، ۲. اجرا که ضمن آن نظارت و کنترل صورت می‌گیرد، یعنی مراقبت کامل که برنامه‌ریزی در نظر گرفته به درستی، اجرا و در صورت انحراف، کنترل و اصلاح شود، ۳. مرحله ارزیابی و بازخورد است که فاصله خود را با نقطه مطلوب می‌سنجیم.

لایه پیش از اقدام یا برنامه‌ریزی، سه مرحله دارد؛ هدف‌گذاری، شناخت وضع موجود ویافتن راه‌حل‌ها و راهکارها. از این موضوع در ادبیات اخلاقی و عرفانی، تعبیرهای گوناگونی شده است. برای نمونه، در حوزه اخلاق، به ویژه اخلاق عرفانی، به این صورت تعبیر شده است: مشارطه، مراقبه، محاسبه. جا دارد که روایات را از منظر این مباحث اساسی، بازبینی کنیم. انسان هر اندازه در مرحله برنامه‌ریزی و شناخت وضعیت موجود، تمرکز و دقت بیشتری داشته باشد، به همان اندازه در مقام عمل هم از نتیجه معقولی برخوردار خواهد بود. به بحث برنامه‌ریزی برگردیم که در واقع نکته کلیدی و آغاز حرکتی عقلانی و سنجیده است. عقل به معنای سنجش و محاسبه، گرچه در حوزه مسائل معرفتی خیلی کاربرد دارد، ولی به عنوان وسیله تشخیص بین خیر و شر، بیشتر در حوزه مسائل عملی کاربرد دارد.

در برنامه‌ریزی، اول هدف‌گذاری، بعد وضعیت موجود را شناسایی می‌کنیم. آسیب‌شناسی وضع موجود تعبیر درستی نیست؛ زیرا بیش از شناخت ضعف‌ها و کاستی‌ها، باید به شناسایی توانمندی‌ها و امکانات بپردازیم و در پایان، روش را مشخص کنیم. روش، عامل ربط بین وضع موجود و وضع مطلوب است، یعنی خط ربطی بین مبدأ و مقصد است و طبیعی است که با طرفین معنا پیدا می‌کند. بنابراین، همیشه قابل توصیه نیست.

باید برای تعیین روش ببینیم هدف رسیدن به چه نقطه‌ای، برای چه کسی است. به همین دلیل، نسخه عام و فراگیر نمی‌شود پیچید و باید دو لایه‌ای بحث کرد. اول، شناختی کلی از همه روش‌های موجود و ممکن ارائه کنیم. برای نمونه، روش تدریس سخنرانی و مباحثه، روش تدریس پرسش و پاسخ ـ که خود دارای شاخه‌هایی فرعی و انواعی مختلف است ـ تدریس و آموزش انفرادی یا روش تدریس تسلطی و نظایر آن. دوم اینکه این روش‌ها برای چه کسی و در چه موقعیتی قابل تجویز است که به شرایط‌شناسی نیاز دارد. این‌جاست که شناخت وضع موجود، فوق‌العاده اهمیت پیدا می‌کند. بنابراین، روشی کاملاً نسبی و تجویزی، زیر نظر یک کارشناس و مشاور تفصیلی است. گاهی سنجش این روش‌ها نیز کار ساده‌ای نیست .

به تازگی گروهی دارند در زمینه بحث روش‌شناسی فعالیت می‌کنند. البته هنوز نتوانستند محصول اطلاعاتشان را بر علوم حوزوی تطبیق بدهند. خیلی از آقایانی هم که در عرصه علوم تربیتی کار کرده‌اند، عملاً از دانش‌های حوزوی فاصله گرفته‌اند و به فرض اگر کسی در زمینه ادبیات عرب، مثلاً در مورد سیوطی از ایشان مشورت بطلبد، چیزی نمی‌توانند تجویز کنند، که هر شخص، به چه کتابی، و تقویت هر مهارتی مانند مهارت قرائت، مهارت درک متن و...، به چه فعالیتی نیاز دارد. به هیچ کدام تسلط ندارند، چون این موارد به تجربه نیاز دارند.



انسان هر اندازه در مرحله برنامه‌ریزی و شناخت وضعیت موجود، تمرکز و دقت بیشتری داشته باشد، به همان اندازه در مقام عمل هم از نتیجه معقولی برخوردار خواهد بود.



ما یک دوره‌ای در برخی زمینه‌ها در ادبیات کار کرده بودیم و راهکار استخراج کردیم که آن را هم به لحاظ نظری و هم به لحاظ عملیاتی آزموده بودیم، ولی به افراد که توصیه می‌کردیم، خیلی دل به کار نمی‌دادند. الآن در روش دادن، در نظر گرفتن استعداد مخاطب، امری جدی است، چون تا پایان دهه هفتاد قاعده این نبود که افراد مستعد وارد فضای تحصیلی حوزه بشوند، ولی از دهه هشتاد به بعد، با افراد زیادی مواجهیم که توان و استعدادشان خیلی بالاست. کتابی به عنوان استعدادهای درخشان و شکست تحصیلی نوشته شده، با جامعه آماری نزدیک به سه هزار استعداد درخشان، که در آن این بحث مطرح می‌شود که علت عمده شکست تحصیلی، استعداد نیست، بلکه انگیزه است.
آیا شخص، شخصیت درون‌گرا دارد یا برون‌گرا؟ این فوق‌العاده در پیشرفت تحصیلی اثرگذار است. چون آدم‌های درون‌گرا با مشکل اندکی که برخورد می‌کنند، اولین کسی که ارتباطشان قطع می‌شود، خود استاد است. کم‌رویی و ثبات شخصیت نیز به ویژه در برنامه‌های آموزشی انفرادی، بسیار اثرگذار است. کسانی که ثبات شخصیت ندارند، به راحتی تحت تأثیر قرار می‌گیرند یا کسی که در صحبتش مدام از دیگران نقل قول می‌کند، معلوم می‌شود دچار سردرگمی و آشفتگی است و یک نفر باید به صورت قاهرانه او را جمع و جور کند. برای همین، بهترین الگو برای این شخص آن است که زیر برنامه و ضرب نمره و کارنامه و امثال آن برود و چنین شخصی قابل توصیه برای یک مأموریت شخصی و فردی نیست. بعضی شخصیت‌ها می‌توانند مثلاً دو سال صبر کنند تا نتیجه را ببینند، ولی برخی تیپ‌ها عجله دارند و تا با آن‌ها حرف می‌زنیم، می‌گویند بعد از آن چه می‌شود یا اینکه می‌گویند: استاد این بحث‌ها نظری است. می‌شود مقداری کاربردی‌تر بحث کنید؟ پس برای ارائه برنامه باید شخصی که به او برنامه می‌دهیم، از همه جنبه‌های و مؤلفه‌ها، اعم از استعداد، شخصیت، مهارت‌ها، رفتار، اطلاعات و انگیزه، شناسایی شود. در این صورت ممکن است به شخصی بگوییم، شما حتماً باید زیر نظر استاد و تحت برنامه درس بخوانی، ولی به شخص دیگری بگوییم که باید از برنامه خارج شوی.
برای ارائه برنامه، علاوه بر شناخت کامل و درست از فرد، باید محیط پیرامون او نیز شناسایی شود، یعنی اینکه اصلاً در کدام مدرسه و کدام پایه است. با چه استادها و چه دوستانی، ارتباط دارد. ببینید اینها فضای دانشی به شمار می‌آید. فضای غیر دانشی، فضای اقتصادی ـ اجتماعی است. اگر فرد از نظر اقتصادی، وضعیت مطلوبی نداشته باشد، بهترین برنامه را در هم اختیارش بگذارید، به بدترین شکل ممکن به زمین می‌زند. یک مسئله پیرامونی دیگر، به ویژه در مورد استعدادها، مسئله شکار استعدادهاست که در برنامه‌ریزی باید به آن توجه شود.
خود موضوع مورد برنامه نیز باید شناسایی گردد. موضوع لمعه خواندن، رسائل خواندن و کفایه خواندن، خیلی با هم متفاوت هستند. برخی وقت‌ها باید برنامه را لایه لایه به شخص منتقل کنیم، یعنی مطالبی را بگوییم، بعد ببینیم آیا هیچ به آنها ترتیب اثر می‌دهد یا نه. بحث بر سر رهنمودهای علمی و فنی است. منظورم پنهان‌کاری نیست.
فضای بعدی، بحث هدف‌هاست که در اینجا نیز این مسئله خیلی جدی است که برای چه لایه‌ای می‌خواهیم هدف‌گذاری کنیم. برای نمونه، خیلی ساده می‌گوییم هدف از خواندنِ ادبیات عرب، فهم متون است، ولی این تصویر، مبهم و ناقص است. معمولاً ذهن ما به متون آیات و روایات، معطوف می‌شود، در حالی که اصلاً معلوم نیست، طلبه در طول عمرش سراغ آیات و روایات برود و آنچه بیشتر از آیاتٍ و روایات با آن سر و کار داریم، متون علماست؛ متونی که یک دست نیستند و عملاً فهمشان ساده نیست.

شاید به این دلیل است که کسانی که متون درسی و علمی را می‌نوشتند، ادیب نبودند.
استاد: اتفاقاً نویسنده بعضی جاها، همه هنرش را خرج، و عبارت‌پردازی و هنرنمایی کرده است. در ادبیات تحقیق گفته می‌شود که دو نوع تحقیقات وجود دارد؛ تحقیقات مسئله‌محور که اساساً با سؤال شروع می‌شود و تحقیقات موضوع‌محور، که سؤالی در کار نیست. مثل اینکه می‌خواهم در زمینه برزخ تحقیق بکنیم. مطالعه می‌کنیم و هر چه اطلاعات درباره محور برزخ پیدا کردیم، گرد می‌آوریم. معمولاً به اینها تتبع می‌گویند، نه تحقیق. تتبع یعنی جست‌وجو کردن، گردآوری اطلاعات، طبقه‌بندی، فرم‌دهی بهتر و کامل‌تر و نقل آن. مانند جوامع روایی، همچون میزان‌الحکمه، اما تحقیق مسئله‌محور بر مبنای پرسش است. نکته این‌جاست که صرف مسئله‌محور بودن، مجوز تحقیق نیست، یعنی این‌که اگر سؤال دارید، ابتدا به مجموعه منابعی که در این زمینه نوشته شده است، مراجعه کنید شاید پاسخ پرسش شما را داده‌اند. از این رو، تحقیق دوباره بی‌معناست. اینجاست که بحث مراجعه به مجموعه منابع موجود در این زمینه، امری ضروری به شمار می‌آید.
نخستین موردی که در بحث هدف باید روشن شود، خروجی‌های دانش است، یعنی مثلاً تحصیل در زمینه ادبیات، چه آثار و کارکردهایی دارد و با خواندن آن به چه نتایجی دست پیدا می‌کنیم. هر اندازه که شناخت هدف، شفاف‌تر و روشن‌تر باشد، به همان اندازه تصمیم‌گیری درباره مقدار و روش سرمایه‌گذاری روی موضوع، مشخص‌تر است. برای اینکه از هدف تصویر بهتری پیدا کنیم، باید بین هدف و فایده تفکیک قائل شویم. به این معنا که فایده به مجموع آثار مثبت حاصل از ارتباط با یک پدیده گفته می‌شود، ولی هدف آن فایده‌ای است که بالاترین اولویت را دارد. برای نمونه، فلسفه خواندن ممکن است فوایدی از این دست داشته باشد، که ذهن دقیق‌تر، و آدم با مبنا شود و قوت نقادی شخص افزایش یابد، ولی اینها به عنوان هدف نمی‌ارزد. هدف می‌تواند این باشد که آموزه‌های فلسفی را به عنوان مبانی و استنباط‌های پیش‌فرض دین قرار بدهد. با این هدف، اولاً شخص به شکل گزینشی سراغ فلسفه می‌رود و بعد از یک دوره خواندن در حد بدایه یا نهایه، دنبال این می‌گردد که از بین مباحث فلسفه، از کدام‌یک می‌تواند مبانی را اتخاذ کند. ثانیاً اهمیت هر یک از این مبانی را تعیین می‌کند و ابتدا بر مباحثی که تأثیرات تعیین‌کننده‌ای دارد، سرمایه‌گذاری می‌کند و بعد به مبانی فرعی‌تر می‌پردازد و در برخی مباحث، ورود اجتهادی پیدا می‌کند. برای نمونه، در بحث اعتباریات، اگر در این مبنا نظر اجتهادی نداشته باشد، اصلاً استنباطش، مختل می‌شود، ولی برخی دیگر از مسائل به اتخاذ مبنا نیاز ندارد و همین که مسئله را خوب بفهمد، کفایت می‌کند. بنابراین، هدف عبارت است از گزینش مهم‌ترین آثار از بین آثار گوناگون و ممکن است نسبت به افراد، تفاوت پیدا کند. البته همیشه نسبی نیست، یعنی مشخص است که از بین آثار مترتبه، کدام‌یک از بقیه برجسته‌تر است.
در فعالیت علمی و دانشی نیز اول باید مجموعه آثار مترتب بر اثر را شناسایی، سپس بارزترین اثر را به عنوان هدف مشخص کرد که انتخاب اثر نیازمند این است که تناسب و ارتباط میان آن اثر، با هدف بعدی و نوع فعالیتی که در آینده می‌خواهید انجام بدهید، معلوم شود. برای نمونه، ما با خواندن ادبیات به دو دسته هدف می‌رسیم. یکی اهداف بیرونی، یکی درونی؛ یعنی یک موقع یادگیری ادبیات صرفاً به درد فعالیت‌هایی می‌خورد که موضوعش ادبیات است، یعنی خودش سوژه فعالیت است. مثلاً توان تدریس ادبیات عرب یا توان پژوهش در حوزه ادبیات عرب. این موارد هدف بیرونی به شمار می‌آید، اما اهداف درونی، اهدافی است که مستقیماً



بـر خـود دانش مترتب می‌شـود. مثـل اینکـه بتوانید متون ادبـی عـرب را صحیـح قرائت بکنیـد. به همیـن دلیل، در تحلیـل ادبیـات، بـه ویـژه نحـو گفته‌انـد کـه نحـو منطق گفتـار اسـت. همان‌طـور کـه منطق، منطـق افکار اسـت. ایـن یـک هـدف اسـت، ولـی آیـا واقعاً هـدف اصلـی این است؟

در واقـع، ایـن نازل‌تریـن و کـم کاربردترین هـدف ادبیات بـه شـمار می‌رود کـه روی آن خیلـی هم اصرار می‌شـود؛ زیـرا اولاً قرائت صحیـح، به فهم متون هیـچ دخلی ندارد. مگـر وقتـی متنی عربـی را می‌خوانیـد، در ذهنتـان اعراب می‌دهیـد؟ اصـلاً فهـم متـون بـه نحـوه آرایـش کلمات و مـواد کلمـات بسـتگی دارد. ثانیاً مگـر در زبان‌هـای دیگر کـه اعـراب وجود ندارد، کسـی در فهم متن مشـکل دارد؟ پـس اصـلاً جایـگاه اعـراب چیسـت؟ آیـا اعـراب بـرای خواننـده اسـت یا بـرای شـنونده؟ در واقع، اعـراب کمکی اسـت در ادبیـات عرب، برای شـنونده که وقتـی کلمات را می‌شـنود، سـریع‌تر منتقل می‌شـود. همین حـالا عرب‌ها، اواخـر کلمـه را اعـراب نمی‌دهند. پـس اعـراب، نازل‌ترین و کـم کاربردتریـن هـدف اسـت و فقط در فضای رسـمی حـوزوی ما، هنـگام عبارت‌خوانـی کاربـرد دارد. می‌خواهم بگویـم، سـهمی کـه بـرای این قضیـه در نظـر می‌گیریم، بیـش از حـد لـزوم اسـت. بایـد توجـه کنیـم کـه قرائـت، غیـر از مکالمه اسـت. مجموعه قواعدی کـه برای مکالمه نیـاز اسـت، بسـیار کمتـر از قواعدی اسـت که بـرای فهم متـون نیـاز داریـم. پس تا این لحظـه، دو اثر بـرای ادبیات برشـمردیم؛ اثـر قرائت صحیـح، کـه البته قرائت صحیح هـم می‌توانـد بـه معنـی رعایـت اعـراب باشـد و هـم بـه معنـی رعایت نحـو و قواعـد بلاغـی. آن چیـزی کـه مـا عمـلاً در نحـو یـاد می‌گیریـم، رعایـت اعـراب اسـت، نه رعایـت نحـو. رعایـت نحـو اصـلاً کار نحـو نیسـت و در حوزه بلاغت اسـت. مثـلاً انواع الگوهای اسـتفهام، رعایت لحـن جملـه و نظایر آن، که مـا در قرائت متـون، اصلاً به ایـن مـوارد توجـه نمی‌کنیم.

اثـر دوم، فهـم متون اسـت که ناشـی از شـناخت مفردات و نحـوه آرایـش آنهاسـت، یعنـی مـاده لغـت و هیئـت لغـت و اینکـه در جملـه بـه چـه نحـوی چیـده شـده‌اند و اقتضـای حال چیسـت را بدانیـم. برای نمونه، چـرا معمولاً مناجات‌هـای مـا بـا الهـی شـروع می‌شـود و دعاهـا بـا الحمدلله؟ چـون مناجات، نوعـی ابراز حس و حالی اسـت کـه در مـن در جریـان اسـت. نجـوا و درد دل اسـت، امـا دعـا، تقاضـا و طلـب اسـت. آداب و تشـریفاتی دارد. ایـن مـوارد بحـث معنایی اسـت که فهـم آن، کار نحو نیسـت. نحـو لایـه خیلی کمـی را می‌فهمد. بلاغـت، لغت و نکات صرفـی در اینجـا حـرف اول را می‌زننـد. بـرای نمونـه، در دعـا داریـم کـه «نفساً بسـوء أمّاره»، اول در مـاده بحث می‌کنیـم کـه چـرا به جـای أمّـاره، مثـلاً میّاله نگفـت. به جـای اینکـه بگوید، نفسـم میـل بـه بـدی دارد، می‌گوید امـر بـه بـدی می‌کنـد، چون امـر و میل تفـاوت دارنـد. در میل کشـش اسـت، ولـی در امر چیرگـی وجـود دارد. ثانیاً اینکـه آمـر نمی‌گویـد، بلکه می‌گویـد امّاره. یکـی ـ دو بار هـم نیسـت، اصـلاً کارش ایـن نیسـت. بنابرایـن، از لغت می‌فهمیـم، چـرا امـر گفتـه و از صـرف می‌فهمیـم، چـرا صیغـه مبالغه آورده اسـت. سـپس نوبت بلاغت اسـت که چـرا ایـن گونـه گفته اسـت، در حالی کـه در قـرآن داریم، «إنّ النفس لأمّـارةٌ بالسّـوء». بایـد دقـت داشـت که فهم متـون مـا، منحصـر به فهـم آیـات و روایات نیسـت، بلکه بیشـتر بـا متون علما سـر و کار داریم. از ایـن رو، تقریرات علمـا، بایـد به عنـوان بریده‌هـای متنی، جـزو تمرین‌های کلاس‌هـا قرار بگیـرد و درک متون آنها جـزو برنامه ثابت طلبه‌ها باشد.

پس جایگاه نحو کجاست؟

استـاد: نحـو نیـز در فهـم اثرگـذار اسـت. فـرق نحـو بـا بلاغـت، شـبیه احـکام واجـب و مسـتحب اسـت. نحـو کامـلاً محـدوده حرمت‌هـا را مشـخص می‌کنـد. بـرای نمونـه، می‌گویـد فاعـل را نمی‌توانـی بـه فعل مقـدم کنی

یا مثلاً در جمله «علیاً من رآه» می‌گوید، چون پس از اسم یک کلمه صدارت طلب قرار گرفته است. بنابراین، دو جمله داریم، نه یک جمله. پس قبلی حق ندارد به بعدی برگردد. در جاهایی نیز محدوده جواز را مشخص می‌کند. برای نمونه، می‌گوید مفعول را بر فاعل و مفعول را بر فعل می‌توانید مقدم بکنید. این برای ما ظرفیت درست می‌کند که دایره جولانمان زیاد باشد، یعنی هم می‌توانیم، «علیاً رآه حسنٌ»، هم «رآ علیاً حسنٌ» و هم «رآ حسنٌ علیاً» بگوییم که نحو فقط جواز این سه را بیان می‌کند، اما اینکه کدام یک مناسب با چه موقعیتی است، کار بلاغت است؛ زیرا این سه الگو، هر کدام بار معنایی اضافی دارند. برای نمونه، در «علیاً رآه حسنٌ» تقدیم ما حقه التأخیر، دلالت بر حصر می‌کند، پس دو جمله را در یک جمله گفته است، یعنی حسن تنها کسی را که دیده است، علی بوده است. بنابراین، نحو دایره جواز و امتناع را روشن می‌کند و بلاغت می‌گوید در حوزه مجاز به چه نحوی استفاده بکنید، تا بار معنایی مورد نظر یا شکیل و زیبا بیان کردن، به دست آید.

بنابراین، اصلی‌ترین هدف یادگیری ادبیات عرب، فهم در تمام ابعادش؛ لغوی، صرفی، نحوی و بلاغی است. پس همه دانش‌ها باید برای رسیدن به آن مطلوب، کاملا هدفمند باشند. برای نمونه، در مورد نماز صبح، این بحث هست که آیا با مشاهده شفق، نماز قضا می‌شود؟ یک قول این است که قضا نمی‌شود، ولی شرط و شروطی دارد. برای نمونه، خواب مانده باشد یا برایش عذری پیش بیاید. در این مسئله، قولی منسوب به آقا رضا همدانی، در کتاب صلاتش است. ایشان می‌گوید، نباید در این مورد خیلی سخت گرفت و چیزهایی مثل خواب و سفر از باب نشانه‌اند و با پیش آمدن هر چیز کوچکی می‌تواند نمازش را بعد از شفق به عنوان ادا بخواند. این مورد را از روایت استنباط می‌کند. امرٌ، چون نکره است، بر تصغیر دلالت می‌کند. من در اینجا بیش از اینکه از دقت آقا رضای همدانی تعجب کنم، از بی‌اعتنایی مطلق ما به جوانب بحث ادبی تعجب کردم. این نمونه‌ها در فقه بسیار است. برای نمونه، یکی از بحث‌های جدی، بحث وسواس است و برجسته‌ترین نمودش در طهارت و نماز است. در طهارت هم بحث مبطلات وضو و باد معده است که خیلی آدم‌های وسواس را درگیر می‌کند. روایاتی داریم که اگر صدایش را نشنود، باطل نیست. به نظر می‌رسد، اگر کسی با نگاه تربیتی و مخاطب‌محور بحث کند، متوجه می‌شود که در اینجا حضرت به مخاطبی که به او مراجعه کرده و فردی وسواسی بوده است، چنین می‌فرماید، اگر صدایش را شنیدی، باطل است.

باید به این ظرایف دقت کرد. در بحث غیبت می‌گوییم غیبت بدتر از زناست. این در حالی است که در روایت چنین آمده: «الغیبةُ أشدّ من الزنا». جالب است که در ادامه روایت توضیح می‌دهد که دلیل اشدیتش این است که زنا با توبه تمام می‌شود، ولی غیبت به حلالیت طلبیدن هم نیاز دارد. این تعابیری که در وزن أفعل در روایات داریم، متنوع است و هر یک متناسب با خودش است. برای نمونه، در مورد نماز داریم، افضل اعمال و

در مورد محبت أوثق داریم: «أَوْثَقُ عُرَى الْإِيمَانِ الْحُبُّ فِي الله»، یعنی اگر کسی خدا را دوست داشته باشد، به این راحتی، کَنده و جدا نمی‌شود. این در حالی است که ما اصلاً به لغت و ماده، دقت نمی‌کنیم و به هیئت چسبیدیم. یکی از استادان می‌گفت، یکی از مشکلات این است که ما را عالم صوری بار آوردند، نه عالم مادی و محتوایی.

فایده دیگر یادگیری ادبیات، نگارش به زبان عربی است. اولاً این پرسش مطرح هست که آیا نگارش باید امری عمومی برای طلاب باشد؟ به نظر من، نه. دقیقاً به این بستگی دارد که هر کس در آینده شغلی‌اش در کجا می‌خواهد فعالیت کند. اگر بناست در کشورهای عربی فعالیت بکنید یا برای مخاطبان عربی بنویسید، باید بیاموزد. متن‌های عربی که فارسی‌زبان‌ها می‌نویسند، گاهی با متن‌های فصیح و قوی عربی، خیلی اختلاف دارند و یک عرب‌زبان به راحتی می‌فهمد که این شخص عرب نبوده است.

حرفم این است که مکالمه و نگارش، جزو اولویت‌های هیچ طلبه‌ای نیست. اینکه حوزه، متولی پرورش عده‌ای است که به زبان عربی بتوانند بنویسند و مکالمه کنند، درست است و چون نیروهای شیعی عرب‌زبان، به وفور داریم، بیش از اینکه بیاییم در اینجا مبلّغ تربیت بکنیم، بهتر است که حوزه برای عرب‌زبان‌ها، در نجف و کربلا، برنامه داشته باشد که فوق‌العاده هم سریع جواب می‌دهد. پس اینکه طلبه ابتدا به ساکن به سمت مکالمه یا نگارش به زبان عربی خیز بردارد، به هیچ کس قابل توصیه نیست، چون اصلاً معلوم نیست کجا به کار بیاید.

ترجمه از عربی به فارسی هم می‌تواند جزو هدف‌ها باشد؟

استاد: آن فعالیت ساده‌تری است و ذیل فهم متون قرار می‌گیرد. علاوه بر اینکه متن عربی را می‌فهمد، باید زبان فارسی‌اش نیز فوق‌العاده باشد. البته اولویت ندارد. متون تخصصی حوزوی را برای چه کسی می‌خواهیم ترجمه کنیم؟ برای محققان که فایده ندارد، چون محقق باید این متون را بفهمد. عوام‌الناس هم به این کتاب‌های تخصصی مراجعه ندارند و در فضاهای دیگر نیز، یعنی در زمینه مباحث فلسفی و روشنفکری یا تربیتی، عرب‌ها خیلی مباحث پخته‌ای ندارند، به ویژه در برخی زمینه‌ها وضع ما بسیار مساعدتر است.

در خصوص روش تدریس ادبیات عرب چه نظری دارید؟

در فضای مدیریت جریان اطلاعات یا انتقال پیام، نخست جایگاه روش تدریس را مشخص کنیم. درست است که روش‌ها به دلیل سازمان‌دهی امکانات برای رسیدن به مقصد بیشتر متمرکز است، ولی صرفا با مشخص کردن روش و به کارگیری آنها نمی‌توانیم تضمین بدهیم که حتماً به مقصد می‌رسیم، بلکه نحوه نظارت بر اعمال روش و شیوه ارزش‌یابی اینکه آیا ما به آن مقصد مورد نظر رسیدیم یا نه، بحث‌های پیچیده‌ای دارد. تحولات عمده‌ای که در حوزه نظام تعلیم و تربیت صورت گرفته، بیشتر از بحث‌های هدف‌گذاری و حتی روش تدریس به بحث ارزش‌یابی،



معطوف شده است. علت آن این است که در نظام تعلیم و تربیت جدید، یادگیری و آموزش یک تفنن یا حتی امری فردی که علم بهتر است یا ثروت، به شمار نمی‌رود، بلکه تمام هستی و هویت آینده شخص، به طی این دوره تحصیل و خروج موفق از آن بستگی دارد که علت آن تخصصی شدن مشاغل در همه زمینه‌ها، در جامعه صنعتی و ضرورت به دست آوردن آمادگی‌های لازم برای ورود در عرصه‌های تخصصی است. بنابراین، حساس‌ترین فرآیند تعلیم و تربیت، مبتنی بر این است که نقطه پایان، نقطه پایانِ موفقیت‌آمیزی باشد. پرسش جدی‌تر این است که آیا می‌شود همه انواع خروجی‌های گوناگون را با یک ملاک ارزیابی کرد یا اینکه برای طیف‌های مختلف خروجی، باید ارزیابی‌های گوناگونی داشته باشیم؟ برای نمونه، یکی از بحث‌های جدی که در جامعه ما وجود دارد، گسست فضای دانشگاه و صنعت و حتی حرفه‌هاست، یعنی خروجی‌های ما نمی‌توانند مهارت‌های لازم برای تولید یا مهارت‌های لازم برای انجام خدمات را داشته باشند. مشکل اینجاست که عمدتاً ارزیابی‌های ما روی حوزه مفاهیم و معلومات، یعنی توانمندی‌های ذهنی متمرکز است و توانمندی‌های رفتاری و ارتباطی، که لازمه اکثر فضاهای صنعتی و مشاغل است، عملاً مورد توجه قرار نگرفته است. دقیقاً این فضا هم بر فضای آموزش و هم بر فضای هدف‌گذاری اثر می‌گذارد، یعنی وقتی می‌خواستیم افراد را برای این مشاغل تربیت بکنیم، دقیقاً آن مهارت‌های مورد نیاز را که باید در ذهن و رفتار طرف اتفاق بیفتد، به خوبی نشانه نگرفتیم. اگر کسی بخواهد از متون دینی استنباط کند، صرفاً با یادگیری قواعد ادبیات و اصول و رجالی، این توانمندی در او ایجاد نمی‌شود، بلکه باید بخش زیادی از برنامه‌ریزی‌های آموزشی ما به این هدف معطوف باشد، یعنی در مرحله آموزش، وقتی نیز برای تمرین به صورت روش کارگاهی و اجرای عملی در نظر گرفته شود و امتحان پایانی و همچنین روش تدریس نیز باید متناسب با این هدف باشد، یعنی اگر تا دیروز در روش تدریس از شیوه‌های سخنرانی یا توضیحی استفاده می‌کردید، از این به بعد باید در کنار آن، روش‌های دیگری به عنوان روش برگزاری کارگاه یا مواجهه تمرینی را هم در دستور کار قرار بدهید تا به نتیجه مطلوب برسید. بنابراین، بحث درباره ارزش‌یابی، حساسیت بسیار فوق‌العاده‌ای دارد و خروجی‌ها، متناسب با ملاک ارزیابی خواهند بود. برای نمونه، با توجه به ارزیابی‌های ما که تنها بر پایه متن خوانی و متن فهمی است، استادانی را می‌بینیم که به صورت حرفه‌ای کتاب‌ها را تدریس می‌کنند، ولی از نظر استنباط فقهی و تطبیق قواعد بر متون، کاملاً ناتوان هستند. در نتیجه، فارغ‌التحصیلان ما از نظر سبک ارزیابی موفقند، ولی از نظر کارآمدی اجتماعی و متناسب با انتظار واقعی از ایشان، موفق نیستند. در این فضا نمی‌توان انتظار تولیدات علمی گسترده‌ای داشت.

این در حالی است که ما خیال می‌کنیم، همه معجزات بر سر روش تدریس استوار است، ولی بخش قابل توجهی به شیوه ارزش‌یابی بستگی دارد. هر یک از شیوه‌های ارزیابی ما، چه اندازه از بُعد موفقیت فرد را به نمایش می‌گذارند؟ پس نگاه به آینده و نگاه به اینکه کجا می‌رویم و چگونه می‌خواهیم موفق بشویم، مهم است. این بازخوردها در حوزه تجدیدنظرها، در هدف و روش و شیوه، سرریز می‌شود.

نکته بعدی درباره تلقی‌ای است که ما از استاد و نسبت آن با کلاس درس و شاگرد داریم که فوق‌العاده اثرگذار است. خیلی وقت‌ها تلقی استادان از روش تدریس، مانند کسی است که به پزشک مراجعه می‌کند و نسخه می‌گیرد و بدون اینکه بخواهد بداند محتویات نسخه چیست، فقط آن را مصرف می‌کند. این در حالی است که روش تدریس این گونه نیست، بلکه منظومه‌ای از قواعد است که همدیگر را پوشش می‌دهند. استاد باید تفاوت شناخت را با فراشناخت بفهمد. باید فرق فهمیدن و مدیریت کردن را بداند. یکی از بزرگ‌ترین مشکلاتی که ما در فضای آموزش، به ویژه فضای آموزشی حوزه که انبوه اطلاعات را هر ساله به طور مرتب به ذهن مخاطبان القا می‌کنیم و با آن مواجهیم، این است که از یک طرف یاد می‌دهیم، از یک طرف کاملاً فراموش می‌شود. حتی حفظ هم نمی‌کنیم. در

یکی از بزرگ‌ترین مشکلاتی که ما در فضای آموزش، به ویژه فضای آموزشی حوزه که انبوه اطلاعات را هر ساله به طور مرتب به ذهن مخاطبان القا می‌کند و با آن مواجهیم، این است که از یک طرف یاد می‌دهیم، از یک طرف کاملاً فراموش می‌شود. حتی حفظ هم نمی‌کنیم.

کلاس‌های روش تدریس برای استادان اصول مظفر، می‌پرسیدیم شما چند مثال منطقی بزنید که در اصول کاربرد دارد. یک نفر هم نتوانست مثال بزند! این در حالی است که اصول، پر از مثال‌ها و کاربردهای منطقی است. دلیلش این است که در منطق فضا را به خوبی دریافت نکرده‌اند یا اینکه بارها از طلبه‌ها سؤال کرده‌ام، ساختار صمدیه با هدایه چه فرقی می‌کند؟ اصلاً توجه ندارند و یادشان نیست. دلیلش این است که استادان ما با مجموعه مفاهیم اولیه آشنا نیستند. برای نمونه، علاوه بر اینکه خود را متکفل یاد دادن دانش می‌دانند، باید متکفل یاد دادن مهارت‌های دانشی نیز باشند که ساده‌ترین این مهارت‌ها، بحث حافظه است. مهارت بالاتر، حل مسئله است، ولی فضای کتاب‌های ادبیاتی ما به شکلی تدوین شده است که اصلاً اینها را اقتضا نمی‌کند. مثال‌های زیادی می‌توانم بزنم که بخش زیادی از کارهای ادبیاتی ما، حل مسئله و تطبیق است، نه توضیح. برای نمونه، یکی از بحث‌های پر حجم در مباحث نحوی، حذف‌ها و تقدیرها و تقدیم و تأخیرهاست، به ویژه تقدیم و تأخیر. موارد تقدیم فاعل به مفعول، مفعول به فاعل، مفعول به فعل یا فاعل به فعل و... . واقعاً بحثِ تقدیم و تأخیر، بیش از شش، هفت قاعده نیست. مثلاً یکی از قواعد تقدیم این است که کل کلمات صدارت طلب واجب التقدیم است، مثل اسمای استفهام، اسمای شرط و نظایر آن. فرقی ندارد که فاعل یا مفعول یا هر نقش دیگری باشد. یک قاعده بیشتر نیست، ولی بارها در ابواب مختلف نحو آمده است. ما به جای اینکه فضای تدریس، به ویژه تمرین‌ها را مدیریت کنیم، باید همه این قواعد را در یک‌جا متمرکز بحث بکنیم. به بحث‌های بعدی که می‌رسیم، دیگر تطبیقاتش است. تطبیق را هم که در متن نمی‌آورند، در تمرین می‌آورند. پس اول مثلاً کلیات بحث فاعل را بگوییم، بعد به طلبه، تمرین، و تطبیق قواعد عامه را در تمرین‌ها انجام دهیم یا این قاعده کلی که هر اسمی که مرجع ضمیری است، که اسم بعدی به آن اضافه شده است، آن هم واجب‌التقدیم است و فرقی نمی‌کند که نقش این اسم‌ها چیست. مثل زیدٌ فی داره، و فی داره زیدٌ نمی‌توان گفت. قواعد زیاد نیست، بیشتر تطبیقات است.

ما بخش زیادی از مباحث‌مان در تقسیمات است. برای نمونه، می‌گوییم فاعل داریم و مفعول. اقسام فاعل اسم ظاهر است یا ضمیر. اسم ظاهر هم یا اسم معتل است یا صحیح. ضمیر هم بارز است یا مستتر و همین‌طور ادامه بدهیم، یعنی به جای اینکه فضای آموزش را به سمت مهارت ببریم، به سمت توضیحی می‌بریم و همه بحث‌ها را استاد توضیح می‌دهد. در نتیجه، حجم توضیحات بالا می‌رود و چون تدبیری برای تمرین این توضیحات نداریم، خروجی مطلوب به دست نمی‌آید. ریشه این مطلب به تفکیک نکردن مقوله شناخت و مقوله فراشناخت برمی‌گردد. فراشناخت یعنی عملیات روی شناخت، برای حفظ و کاربرد قواعد یاد گرفته شده.

نکته بعدی این است که خیلی وقت‌ها استادها نمی‌دانند با فضای کلاس چه نسبتی دارند. در واقع، طیف استادان ما در فضای آموزش، چند دسته‌اند؛ یک دسته استاد متن هستند، یعنی فقط هدایه و عباراتش را می‌خوانند و توضیح می‌دهند و چیزی از خودش اضافه نمی‌کنند. نظام ما اینها را تحمیل می‌کند. یک دسته استادی است که دغدغه بیشتری دارد. استاد موضوع درسی است، یعنی هدفش آموزش ادبیات عرب است، نه متن خاصی. برای همین، به مناسبت محتوا یا مخاطب، مطالبی را از بیرون اضافه می‌کند، ولی باز





در فعالیت علمی و دانشی نیز اول باید مجموعه آثار مترتب بر اثر را شناسایی، سپس بارزترین اثر را به عنوان هدف مشخص کرد



متن‌محور است، هر چند اطلاعاتش بیشتر از اندازه متن است. برخلاف دسته اول که چیزی بیش از متن نخوانده‌اند و نمی‌دانند و تدریس هم نمی‌کنند.
اصلا چند تا از استادان ادبیات ما در مسائل ادبیات صاحب‌نظرند و ذهنشان را درگیر کرده‌اند که آیا این قواعد صحیح هستند یا غلط؟ پس استادان متن و استادان موضوع، از این دانش فراتر نمی‌روند، یعنی اصلاً به این فکر نمی‌کنند که این دانش چه سؤالاتی را در پی دارد. یک دوره خارج نحو داشتیم که همین بحث‌ها مطرح می‌شد. استاد رتبه سوم، دغدغه‌اش دانش نیست و فراتر از آن، مخاطب است. می‌خواهد ببیند آیا مخاطب، ادبیات یاد گرفته است یا نه. برای نمونه، در کلاس سیوطی من، مباحث مربوط به متعلق گیری را به شدت با استاد به چالش می‌کشیدم. استاد در نهایت به من گفت، این سؤالاتی که می‌کنید، به یک باب مغنی مربوط است که درس هم گرفته نمی‌شود. باید به آن باب مراجعه کنید. پرسیدم: چه‌طوری؟ گفت: به طور خصوصی، این باب را برای شما تدریس می‌کنم. بحث دغدغه دانش نحوی را ندارد، بلکه دغدغه مخاطب را دارد. از این استادان کم نیستند. به اینها مدرس مشاور می‌گوییم، یعنی هم مدرس ادبیات است و هم تلاش می‌کند شاگرد را حداقل درباره آن موضوع مورد نظر، متناسبٍ با آن وضعیت مطلوب تربیت بکند، اما لایه چهارم، استادانی هستند که اصلا دغدغه جریان‌سازی در دانش و رواج یک دانش در جامعه را دارند، مانند علامه طباطبایی که می‌گوید وقتی وارد حوزه علمیه شدم، ارزیابی کردم و دیدم الان در حوزه جای فلسفه و تفسیر خالی است. کسی هم متولی آن نیست. پس شروع به برگزاری کلاس‌های فلسفه و تفسیر کرد و یکه و تنها، جریانی را راه انداخت که در تاریخ بی‌نظیر است، یعنی به جریانی تبدیل شد که رسماً حوزه چیزی به نام درس تفسیر و رشته تفسیر و همچنین درس فلسفه و رشته فلسفه را پذیرفت و راه‌اندازی کرد. این شخص دغدغه جامعه دینی و اسلامی را دارد، نه دغدغه فرد را.
ما در فضای ادبیات آینده حوزه به شدت با مخاطره مواجه هستیم و افراد معدودی هستند که خودشان به هر دلیل به این موضوع علاقه‌مندند و این فضا را ادامه می‌دهند. حتی آنها نیز پس از مدتی به طور طبیعی، پرداختن به ادبیات را دون شأن خود می‌دانند، با اینکه همچنان احساس ضرورت و تکلیف می‌کنند، چون فضا این گونه جهت‌دهی شده است.
می‌گویند وقتی آیت‌الله خویی، تفسیر را شروع کرد، به او گفتند اگر تفسیر را ادامه دهید، فقه و اصولتان تحت تأثیر قرار می‌گیرد و آن را به رسمیت نمی‌شناسند. از این رو، تفسیر البیان ایشان یک جلد بیشتر نشد. شهید مطهری در خاطراتش می‌گوید که از ایشان سؤال کردم، چرا ادامه ندادید؟ ایشان گفتند: وضعیت را این طوری دیدم و به مخاطره افتادم. ادبیات هم‌اکنون در حوزه به شدت نابسامان، بلاتکلیف و بی‌سرپرست است و اگر کسانی که به جایگاه ادبیات در آینده تحصیلی طلبه‌ها و آینده علمی حوزه واقفند، حرکت منسجمی نداشته باشند، من برای آینده ادبیات حوزه دورنمای روشنی نمی‌بینم. البته گاهی یک شخص می‌تواند جریان‌سازی بکند. مرحوم وحید در اوج اخباری‌گری، به تنهایی جریان اصول‌گری را راه می‌اندازد و آنها بساطشان را جمع می‌کنند. این گونه نیست که خیال کنیم، تشکیلات عریض و طویلی می‌خواهد، بلکه گروهی باورمند می‌طلبد که با برنامه‌ریزی بتوانند فضای رسمی حوزه را توجیه و جریان‌سازی کنند. با صرف تدوین کتاب درسی و گفتن نکات روشی و تدریسی این مشکل، قابل جمع و جور کردن نیست. یکی از کسانی که هر چند نتوانست جریان‌سازی بکند، ولی اگر نبود، وضعیت ما از لحاظ ادبیات بسیار بدتر بود، مدرس افغانی است که توانست عده‌ای شاگرد خصوصی تربیت بکند که توانستند نقش ایفا کنند، مانند آقای حیاتی، آقای عاملی و استادان دیگر. یادم است آقای عاملی که با ما صرف ساده شروع کرد، تعبیرش این بود که می‌خواهم شما را در صرف مجتهد بکنم. کافی است یک استاد به آدم بگوید که این شکلی به قضیه نگاه کنید.
بنابراین، سفارش‌های روش تدریس برای مراتب گوناگون استادان، فرق می‌کند. یکی از کارها در فرآیند تدریس، آزمون پیش از تدریس است که به آن آزمون تشخیصی می‌گویند. به آزمون حین تدریس، آزمون تکوینی می‌گویند، یعنی در فرآیند تکوین ذهن شاگرد و در سیر تغییراتی که در ذهن او مرحله به مرحله ایجاد می‌شود، استاد آن را چک می‌کند، یعنی استاد در کلاس، پرسش‌هایی مطرح می‌کند که ببیند شاگردان فهمیده‌اند یا نه. به این نوع از آموزش، آموزش تکوینی می‌گویند. آزمون نهایی هم پس از تدریس است و بیشتر آزمون‌های رایج ما نهایی است، یعنی آزمون تکوینی و تشخیصی در کار ما نیست. واقعاً چندٍ تا از استادان ما وقتی در کلاس تدریس می‌کنند، از مخاطب می‌پرسند که شما قبلاً چه خوانده‌اید؟ پس آزمون‌های تشخیصی و تکوینی، ناظر به استاد متن یا استاد دانش نیست، بلکه ناظر به استاد مربی و مشاور است که می‌خواهد پس از پایان دوره، ارزیابی کند که آیا در تغییراتی که باید در ذهن مخاطب ایجاد شود، موفق بوده یا نه. یکی از کاذب‌ترین ارزیابی‌ها این است که پیش از تدریس ارزش‌یابی نکنیم و پس از تدریس که ارزش‌یابی کنیم، همه نتایج را به خود نسبت دهیم. ارزیابی به درد استاد در شأن مربی و مدرس می‌خورد که واقعاً می‌خواهد از فعالیتی که روی دیگران انجام می‌دهد، برآورد داشته باشد و حتی دوره‌های مهارت‌افزایی و دانش‌افزایی برگزار کند، ولی برای بیشتر این سفارش‌ها جایگاهی ندارد.
از این مرحله به بعد، وارد آفت بزرگی می‌شویم که در نظام تعلیم و تربیت، با آن روبه‌رو هستیم و طبیعتاً دامن ادبیات را هم می‌گیرد که بحث رابطه استاد و شاگرد است که در رأس توصیه‌ها برای همه ما آشناست و می‌گوییم استاد، پدر معنوی است، اما در واقعیت تعلیم و تربیت فعلی، واقعاً رابطه استاد و شاگرد، رابطه پدر و فرزندی است. حس پدری، احساسی تکوینی است و جعلی نیست که با توصیه و دستور ایجاد شود، بلکه محصول نوعی تعامل است. انسان عبید الاحسان. برای نمونه، استادی که مأمور و معذور است، کارمندی است که برای مسائل مالی یا از روی علاقه‌مندی یا هر چیز دیگری، ادبیات را درس می‌دهد و پیش و پس از کلاس هیچ کاری به شاگرد ندارد و حتی انگیزه هم ندارد اسم شاگرد را بپرسد، آیا واقعاً این شاگرد نسبت به این استاد حس پدرانه‌ای می‌تواند داشته باشد؟ آیا در این وضعیت، استاد مقصر است یا اینکه فضای روابط تعلیم و تربیت را چنان پررنگ و چنان رسمی و مکانیکی کردیمٍ که نه استاد گذرش به شاگرد می‌خورد، نه شاگرد به استاد؟ در این درس، کاملاً شاگرد احساس بی‌پناهی می‌کند و سؤالاتش بی‌جواب می‌ماند. استاد هم زحمت راهنمایی کردن به خود نمی‌دهد که برای اشکالات به فلان مرجع، مراجعه کنید یا با من تماس بگیرید یا پیگیری کند، آیا مسئله شاگرد حل شد یا نه.
برای نمونه، استاد می‌تواند درباره ادبیات به شاگردانش بگوید، ده آیه را ترکیب کنید و بیاورید و در خانه تکالیف را بررسی کنید و اشکالات و راهنمایی‌ها را در کنارش بنویسید یا در کلاس، اشکالات را بررسی کنید. در این صورت است که توانمندی به کارگیری ادبیات در متون در مخاطب ایجاد می‌شود و اگر استادی فکر می‌کندٍ بدون انجام این کار می‌تواند خروجی‌های خوبی در حوزه ادبیات داشته باشد، قطعاً اشتباه می‌کند. اگر وی بهترین شیوه‌ها و روش‌ها را یاد بگیرد و با بهترین شیوه هم قواعد سیوطی را به دیگران منتقل کند، اگر خودشان را آماده نکرده باشد که در حد مربی ظاهر بشود، مطمئن باشد همه این تلاش‌ها، بیست درصد هم نمی‌ارزد.

بازنگری در دانش نحو

مقاله
حجت‌الاسلام والمسلمین محمد عالم‌زاده نوری

اشاره

محمد عالم‌زاده نوری متولد سال ۱۳۴۹ می‌باشد. ایشان در سال ۱۳۶۶ وارد حوزهٔ علمیه قم شدند و از محضر اساتیدی چون تبریزی، بهجت و جوادی آملی بهره بردند. تدریس علوم حوزوی را از سال ۱۳۷۱ آغاز نمودند. نامبرده متخصص در اخلاق، عرفان، تبلیغ، فقه و اصول می‌باشند و از اعضای گروه اخلاق و عرفان پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی می‌باشند. کتاب‌های متعدّدی در زمینه مسائل مربوط به طلبگی نوشته‌اند. آثار تربیتی عمل، به کجا و چگونه، راه و رسم طلبگی، عوامل ایجاد ملکه، لباس روحانیت چراها و بایدها و شناخت مکاتب اخلاق از کتاب‌های ایشان می‌باشد.

بیش از هزار سال است که اندیشمندان و صاحب‌نظران درباره علم نحو، وظایف و مسائل آن، تأمل کرده و آثاری نگاشته‌اند. رنجی که اسلاف ما در تحقیق و تفحص و نوآوری در زمینه مباحث نحوی متحمل شدند، امروزه راه ما را هموار و ما را وارث سرمایه‌ای ارزشمند و اندوخته‌ای گران‌قدر ساخته؛ به گونه‌ای که در حال حاضر، هیچ محقق و متتبع ادبیات عرب، بدون تعمق در متون کهن ادبیات تازی، شایستگی اظهار نظر و داوری درباره مسائل آن را ندارد، ولی نه آن گونه که علم نحو، از هر جهت، کمال مطلوب خویش را بازیابد و درباره آن سخن نهایی گفته شود و از تکامل و بالندگی باز ایستد که امروز نیز دریچه دقت و پویش بر روی باریک‌اندیشان و جست‌وجوگران، مفتوح و راه برای تأمل بیشتر و کاوش دقیق‌تر، باز، و پیشرفت و تکامل علم ادب، ممکن، مطلوب و ضروری است.

باری، باید هر کس که قصد تحقیق و بنای مساعدت در تسریع حرکت نحو و علوم دیگر را دارد، افزون بر تتبع و دقت در آثار گذشتگان، عمیقاً به تأمل و تفکر بپردازد؛ زیرا وقتی فرآورده‌های تحقیقی، کامل و مقبول اهل نظر است که دارای دو ویژگی باشد:

اول: تتبّع و تفحص کافی در منابع موجود؛

دوم: اندیشه متعالی، عمیق و مستقل در شیوه‌ها، گزاره‌ها، استدلال‌ها و راه‌های ارائه و عرضه علوم و نقد و بررسی منصفانه و موشکافانه.

آنچه در پی این مقدمه می‌آید، مجموعه‌ای از آرا و نظریات برخی اهل دقت است که از کتاب‌ها و مقاله‌ها و گفت‌وگوهای گوناگون ـ به طور ناقص ـ تهیه شده و تنها نویسنده عهده‌دار گردآوری و پیوند میان آنهاست و برای مساعدت در تعالی دانش ادب، تنظیم و برای جلب آرا و نظریات و انتقادات، به محضر ارباب نظر تقدیم می‌شود.

مؤلف هرگز ادعا ندارد، آنچه در این نوشتار آمده، سخنی بدیع یا نتیجه تتبعی وسیع و تفحصی عمیق در آثار بزرگان و اندیشوران و اهل نظر است، بلکه این مختصر را ـ هر چند ابتدایی یا تکراری ـ در بهبود وضعیت موجود و اصلاح برخی نارسایی‌ها، مفید و مؤثر می‌داند و پیشاپیش به کاستی‌های آن اعتراف دارد و آرای محققان و شایستگان را به توجه و ملاحظه می‌طلبد.

علوم ادبی، گزارش و تحلیل استعمالات

هر کلمه ـ به تنهایی و بدون در نظر گرفتن کلمات دیگر ـ ویژگی‌هایی دارد. آنچه در علم صرف بیان می‌شود، احوال و خصوصیات ساختار کلمه است، البته آن گاه که تنها و مستقل بررسی شود. بیان احکام یک کلمه، وقتی به تنهایی بررسی گردد، «تجزیه» نام دارد. برای نمونه، کلمه «الشاهد»، اسمی ثلاثی، مزید، صحیح، سالم، مشتق، متصرف، مفرد، منصرف و... است.

هنگامی که همین کلمه با کلمات دیگر ترکیب شود، احکام جدیدی پیدا می‌کند که در زبان عربی، غالباً این احکام موجب تغییر یا تغییراتی در کلمه می‌شود. برای نمونه، کلمه «الشاهد» در ترکیب «قام الشاهدُ»، فاعل و مرفوع و در ترکیب «عرفت الشاهدَ»، مفعول و منصوب و در ترکیب «عینُ الشاهدِ»، مضاف الیه و مجرور است، در حالی که بدون در نظر گرفتن کلمات دیگر، نه عنوان فاعل دارد، نه مفعول، و نه مضاف الیه، نه مرفوع، نه منصوب و نه مجرور است.

بررسی نقش کلمه در ترکیبات، «ترکیب» نام دارد. در ترکیب عبارات عربی، برای هر کلمه عنوانی ذکر می‌شود که اعراب آن را نیز مشخص کند. علم نحو، عهده‌دار بیان تغییراتی است که به سبب پیوند و ترکیب کلمات، در کلمه ایجاد می‌شود.

صرف و نحو ـ و بسیاری از علوم ادب ـ علومی هستند که پیش از آنکه مدوَّن و مکتوب، و به عنوان «علم» شناخته شوند، به کوشش اهل زبان به گونه‌ای ارتکازی به کار گرفته می‌شدند و این از جهتی مهم‌ترین خصوصیت این علوم به شمار می‌رود. در این نوشتار سخن بیشتر درباره «نحو» است، ولی بسیاری از احکامی که بیان می‌شود، قابل تعمیم و تسری به علوم دیگر نیز است.

«نحو» علمی است که پس از استعمال کلام، از سوی اهل زبان تنظیم و در اختیار عالمان قرار گرفته، علمی که قراردادها و اعتبارات اهل زبان را کشف، جمع‌آوری و ارائه کرده و استعمالات زبان عرب را تحلیل و قواعد عامّ[1] حاکم بر آن را یافته و عرضه کرده است.

نحویان اجازه ندارند بر اساس استحسانات عقلی، از پیش خود قواعد مناسبی برای زبان، وضع و استعمال آن را توصیه کنند. چنین رویه‌ای، تغییر زبان و ایجاد زبان جدیدی است و به حال استعمالات گذشته اهل زبان، سودمند نیست. برای نمونه، این پیشنهاد که ما اسامی غیر منصرف زبان عربی را نیز همچون اسامی منصرف با کسره و تنوین استعمال کنیم، پیشنهاد مناسبی است که با قیاس و استحسان عقلی هماهنگ است و همگونی و یکرنگی کلمات زبان عربی را در پی دارد، اما چه کنیم که عرب تاکنون چنین نکرده و در استعمالات خود تنوین و کسره را بر اسامی غیرمنصرف حرام دانسته است. حتی اگر



فرض کنیم عرب‌زبان از این پس بر اساس قرارداد جدید عمل کند، بیان قواعد و اصول حاکم بر متون گذشته عربی ـ که محل احتیاج ماست ـ ضرورت دارد.
اگر درصدد ایجاد زبان جدیدی، قانون‌مند و هماهنگ هستیم، همان بهتر که اشتغال به نحو را رها سازیم و به اصحاب زبان «اسپرانتو» بپیوندیم. انکار نمی‌توان کرد که زبان در طول قرون و دوره‌های متمادی، دچار تغییرات و نوساناتی می‌شود. برخی از انواع استعمالات، منسوخ و برخی دیگر، متداول می‌گردد و قواعد و احکام جدیدی را می‌طلبد، اما مهم‌ترین نیاز ما انسان‌ها ـ که همانا نیاز به وحی و کلام الهی است ـ ایجاب می‌کند که حتی در صورت نسخ کامل زبان عربی و پیدایش عربی جدیدی ـ که کمترین اشتراک را با زبان قرآن و روایات دارد ـ درصدد آموختن قواعد عربی چهارده قرن پیش و فهم کامل متون عصر نزول وحی باشیم.
نحوی، عهده‌دار وظیفه «کشف» قواعد و اصول حاکم برِ استعمالات پیشین عربِی است؛ قواعد و اصولی که عرب جاهلی بدون آنکه تفصیلاً آنها را بشناسد، ارتکازاً و بدون توجه، به آنها پای‌بند بوده و همین ارتکاز و ذائقه خویش را معیار تمیز صحیح از سقیم می‌دانسته است. عرب جاهلی برای تشخیص سخن برتر و اثر ادبی کامل‌تر، به شیرینی، دل‌انگیزی، دل‌نشینی و جذابیت آن استناد می‌کرده، بدون آنکه بداند این شیرینی و دل‌نشینی از کجا سرچشمه گرفته و چه عامل مشخصی روی آن اثرگذار است؟
عرب جاهلی، فاعل را مرفوع استعمال می‌کند. رفع فاعل، نه امری فطری است و نه حقیقتی تکوینی. قراردادی عرفی است که به مرور، در میان اهل زبان شکل می‌گیرد و بدون توجه، اعمال می‌شود. اگر اهل زبان بر اثر شرایط اجتماعی خاصی، همیشه فاعل را مجرور استعمال می‌کردند، در عالم تکوین هیچ حادثه‌ای رخ نمی‌داد و ما نیز اینک پیرو آن استعمال بودیم.
از این جهت، نحوی در پی تفسیر و تحلیل استعمالات و «کشف» آن قراردادهاست و حق تغییر و تبدیل آن را ندارد و همیشه لسان حال او این است که «عرب چنین استعمال کرده، ما هم چنین می‌کنیم».
این در حالی است که این نکته نیز انکارناپذیر نیست که گزارش از یک واقعیت، همیشه واحد نیست. صحنه‌ای که در معرض رؤیت افراد گوناگون قرار گیرد، به تناسب سلایق آن افراد، متفاوت تفسیر می‌شود و شاید همه این تفسیرها و تحلیل‌ها، صحیح و مطابق با واقع باشد، اما نحوه بیان و شیوه ارائه آن در مواردی، تفاوت و اختلاف دارد.
نحوی، ضوابط عامّی که عرب، ناآگاهانه التزام به آن‌ها را پذیرفته است، کشف و آن گاه مطابق ذوق و سلیقه‌اش از آن حکایت می‌کند. نحوی دیگری نیز ممکن است همین ضوابط را به گونه‌ای دیگر حکایت کند و تحلیل و تفسیر جدیدی ارائه دهد. نحویان، متعهدند از محدوده استعمال عرب خارج نشوند، اما متعهد نیستند که از یکدیگر تبعیت کنند و هرگز نباید بگویند نحویان چنین گفته‌اند، ما هم چنین می‌گوییم. خلاصه آنکه نحوی خود را در شیوه بیان آنچه می‌یابد، آزاد و مختار می‌بیند و تنها به مطابقت با استعمال عرب، ملتزم است.
از میان تحلیل‌ها و تفسیرهایی که نحویان درباره استعمالات زبان ارائه می‌دهند، هر کدام این دو خصوصیت را داشته باشد، برگزیده‌تر و مقبول‌تر است.
اول: صحت و مطابقت با واقع؛
دوم: سادگی و بساطت در مقایسه با دیگر تفاسیر.
این دو ملاک و معیار، ترازوی سنجش عمل نحوی است. «صحّت» یک تحلیل به منزله رسیدن به مقصد و درک مطلوب است و «سادگی» آن تحلیَل، زودتر رسیدن به مقصد، انتخاب طریق میان‌بر، صرف هزینه اندک و به کار گرفتن توان کمتر.
برای نمونه، مؤلف کتاب «تجدید النحو»، به تبعیت از مکتب نحوی کوفی، بر این باور است که «کان» و اخوات آن به مانند دیگر افعال، فعل تامّه و محتاج فاعل هستند. در این صورت، اسم مرفوعِ پس از آنها فاعل، و اسمِ منصوب، به عنوان حال ترکیب می‌شود. برای نمونه، درِ مثال «کانَ محمّدٌ مسافراً»، کلمه محمّد، فاعلِ «کان» و «مسافر» حال برای آن است.
بی‌گمان نحویان بر اصل استعمال این عبارت ـ کانَ محمّدٌ مسافراً ـ و مقبولیت آن نزد عرب، اتفاق نظر دارند. اینک برعهده نحوی است تا از روش استعمال عرب، تحلیل و تفسیر مناسبی ارائه دهد و رفع و نصب محمد و مسافر را توجیه و تحلیل،

و نقش هر یک را بیان کند، به گونه‌ای که به معنا آسیب نرسد.
نحویان بصری برای توجیه این عبارت، باب جدیدی در نحو به عنوان «افعال ناقصه» تأسیس کرده‌اند که شرایط و ویژگی‌های خاص خود را دارد. بدین ترتیب، افعال را به دو گروه تامه و ناقصه تقسیم کرده‌اند. قاعده عام «هر فعلی فاعل دارد» را مخدوش ساخته و اعراب جدیدی (نصب) به خبر نسبت داده‌اند. در مقابل، نحویان کوفه برای تحلیل این عبارت، مبتلا به هیچ‌یک از این سه نیستند. در نزد کوفیان، خبر همواره مرفوع و فعل، تامّه و محتاج فاعل است؛ راهی کوتاه‌تر و توجیه و تفسیری ساده‌تر که ما را به تأسیس ابواب جدید و اختراع قواعد بدیع دچار نسازد.
مؤلف «تجدید النحو» مشابه همین رویه را در حروف مشبههٔ به لیس، افعال مقاربه، افعال قلوب، افعال سه مفعولی و برخی از دیگر ابواب نحوی، جاری کرده است.[۲] ما اینک در صحت و سقم این ترکیب‌ها قضاوت نمی‌کنیم، اما بر آنیم در صورتی که این فرضیه از میدان همه اشکالات و انتقادات سرفراز بیرون آید، از آن جهت که محتاج مؤونه کمتری است، بر دیگری اولویت دارد و شایسته است در مقام مقایسه و داوری، برگزیده و از این پس توصیه و اعمال شود. از این روست که همچنان علم نحو، قابلیت تکامل و پیشرفت را دارد. اگر امروزه ما به علم نحو، این گونه نظر کنیم و آن را مستعد پیشرفت و شایسته تلخیص و تهذیب بدانیم و خود را همچون واضعان علم نحو، سزاوار اظهار نظر و تجزیه و تحلیل مستقل استعمالات عربی ببینیم، می‌توانیم با تقلیل قواعد نحوی و تداخل ابواب آن و حذف زوائد، مدت تحصیل آن را کوتاه‌تر و هزینه لازم برای آن را کمتر کنیم و مبتلای به اکل از قفا نشویم.
اگر این چنین به نحو بنگریم، شاید به جای تألیف شرح‌ها، توضیح‌ها و حواشی برای متون کهن یا تغییر صورت ظاهری کتاب‌ها، برای اصلاح اساسی ساختار مباحث نحوی گام برداریم. گمان می‌رود چنین کاری، بر اصلاح کتاب‌های درسی از نظر آموزشی مقدم باشد. کتاب درسی باید بیانی ساده و گویا داشته باشد و دچار تطویل ممل یا ایجاز مخل، تعقید یا اختلاف نباشد. مطالب هر درس فقط بر دروس گذشته مبتنی باشد، کاربرد عملی هر درس و ثمرات آن پیش از این روشن شود، از مثال‌های متنوع و گویا ـ در قالب‌های گوناگون ـ بهره گیرد و به مثال‌های کلیشه‌ای و تکراری بسنده نکند، به دانش‌پژوه، جغرافیا و جایگاه منطقی هر بحث در آن گوشزد شود، خلاصه هر درس پس از آن یا در پایان کتاب بیان شود و در لابه‌لای درس‌ها از انواع جدول، شکل، نمودار، تقسیم‌بندی‌های درختی و هر چه فهم مطلب را آسان می‌کند، استفاده شده باشد، دارای مراحل و حلقات مناسب باشد و... .
همه این توجهات ـ که به مقام اثبات مربوط است ـ در صورتی موجه و مقبول است که پیش از آن، برای آموزش محتوای مناسبی، تدوین و مهیا شود که ثبوتاً پیراسته از زوائد و آراسته به استدلال‌ها و تحلیل‌های شایسته باشد. البته این سخن بدین معنا نیست که تا رسیدن به چنین هدفی به کار اصلاح کتاب‌های درسی نپردازیم و روش‌های صحیح آموزشی را در تدوین کتاب‌های درسی نحو نادیده بگیریم، بلکه سخن درباره تقدم رتبی و اولویت واقعی است.
ادیبان محقق و اندیشمند، نهایت همت خویش را فهم کلام نحویان گذشته و ارائه برداشت‌های آنان قرار ندهند و برای خود نیز هم‌عرض پیشینیان، حق اظهار نظر و بیان عقیده، قائل شوند و درصدد تهذیب و تکامل علم نحو برآیند و بر فرض قدم نهادن در



وقتی فرآورده‌های تحقیقی، کامل و مقبول اهل نظر است که دارای دو ویژگی باشد: اول: تتبّع و تفحص کافی در منابع موجود؛ دوم: اندیشه متعالی، عمیق و مستقل در شیوه‌ها، گزاره‌ها، استدلال‌ها و راه‌های ارائه و عرضه علوم و نقد و بررسی منصفانه و موشکافانه.



چنین مسیری، از کاهش و افزایش برخی ابواب یا حذف بسیاری از قواعد یا تغییر تعاریف و اصطلاحات، واهمه‌ای نداشته باشند؛ زیرا چنانچه این همه بر اساس استدلال متین و منطق مستحکم صورت پذیرد، به دانش‌پژوهان این رشته خدمتی ارجمند ارائه شده است، اما این دغدغه «در صورت ظهور چنین تحولی بسیاری از عناوین نحوی به کار رفته در متون علمی فقهی، اصولی، تفسیری، لغوی و...، برای نسل آینده بی‌معنی و نامأنوس می‌گردد». (برای نمونه، اگر سخن مؤلف «تجدید النحو» را بپذیریم، «فعل ناقص» بی‌معنی می‌شود، حال آنکه در بسیاری از کتاب‌های علمی به مناسبت‌های گوناگون از افعال ناقصه ذکری به میان آمده یا بارها در ترکیب آیات و عبارات، تاکنون از این اصطلاح استفاده شده، ما نیز نیازمند استفاده از این کتاب‌ها و فهم محتوای آن هستیم.)
این دغدغه، توجه بجا و شایسته تأملی است، اما نظر به این نکته نیز ضروری است که این نقطه ضعف در مقایسه با فواید بی‌شماری که از آن تحول انتظار می‌رود، بسیار ناچیز و حقیر است. آنچه در طب قدیم یا هیأت بطلمیوس رخ داد، مگر شبیه همین تحول نبود؟ مگر علمای امروز طب و هیأت از اصطلاحات و تعاریف و مسائل علوم قدیم بهره نمی‌برند؟ آنچه در این علوم واقع شد، در نهایت به سود کاروان دانش تمام شد. یقیناً هر تحول و دگرگونی در نحو قدیم نیز همین فایده را دارد و بیش از آنچه در آن علوم رخ داده، ضایعه نخواهد داشت.
از این رو، نحوی با هدف شناخت سخن صحیح از سقیم و کشف معیارها و موازینی که استعمال درست عبارات عربی را بیاموزد و برای استعمالات عرب توجیه مناسبی باشد، به دنبال کوتاه‌ترین و مؤثرترین تحلیل‌ها و روش‌ها، نسبت به اعمال هرگونه تصرفی در نحو موجود مختار است؛ راهی که مدتی است حوزه‌های غیر شیعی آغاز کرده و آثار ارزشمندی نیز از خود بر جای نهاده‌اند.[۳]

شیوه عمل نحویان

شیوه عمل نحویان چیزی شبیه روش کار دانشمندان علوم تجربی است. دانشمندان علوم طبیعی به دنبال کشف حقایق تکوینی عالَم و قواعد عام حاکم بر طبیعت و برای تحلیل و تفسیر رخدادهای طبیعی، به فرضیه‌پروری و آزمودن می‌پردازند. نحویان هم به دنبال کشف قراردادهای عرب جاهلی و قواعد عام حاکم بر کلام او و برای تحلیل و تفسیر استعمالات اصیل عرب و پیروی از آن، نظریه‌پردازی و آزمایش می‌کنند.
نحوی وظیفه دارد پس از بیان هر قاعده و اصلی، از آن دفاع کند و نشان دهد که استعمالات زبان عربی بر محور آن می‌گردد و جز به میزان ضرورت و در حد استثنا از آن تخلف نشده است. پس وظیفه اصلی نحوی بیان قواعد کلی است و به تبع آن در موارد نقض، مسئولیت توجیه استعمالات مخالف و دفاع از آن قواعد را دارد. در این میان، لازم است همیشه نحوی «کلی‌ترین قواعد» را جست‌وجو کند و بکوشد تا نحو را در «کمترین قواعد» خلاصه سازد.
اساسی‌ترین اصول علم نحو عبارتند از: «کل فاعل و مبتدا و خبر مرفوع»، «کل مفعول منصوب» و «کل مضاف الیه مجرور». در آغاز، نحوی می‌کوشد بر

مبنـای همیـن قواعـد و اصـول عام، اسـتعمالات عربی را بررسـی کند و بسـیار علاقه‌مند اسـت کـه ایـن احکام کلی، پاسخ‌گوی همه مشـکلات او باشـد، امـا عرب بـا وجود میل باطنـی‌اش، در مـوارد زیـادی خـلاف ایـن قواعـد را نیـز بـه کار برده اسـت. بـرای نمونه، در جملـه «ان اللّهَ علیـمٌ حکیـمٌ» و ماننـد آن اسـم «إنّ» ـ هـر چنـد تعریف مبتـدا بر آن صـادق اسـت ـ در میـان اهـل زبان، منصوب اسـتعمال شـده اسـت. همین امـر، نحویان را بـه تدویـن فصل مسـتقلی در بـاب حروف مشـبههٔ بالفعل مضطـر کرده یـا در مواردی بـا حـذف حـرف جـرٍّ اعـراب اسـم مجـرور، بـه وسـیله اهل زبـان به نصـب تبدیل شـده اسـت. نحویـان قلبـاً از این گونه اقدامات ناراضی‌اند و بسـیار مناسـب می‌داننـد آنچه اراده شـده، ذکـر شـود، اما همیشـه عـرب بـه تمایلات نحویان پاسـخ مثبـت نمی‌دهـد. از این رو، اربـاب نحـو بِه تأسـیس باب مسـتقلی بـه عنوان «منصـوب به نزع خافـض»، آن هم در شـرایط کامـلا اضطـراری گـردن می‌نهنـد. به تعبیـر دیگر، اگـر امر اسـتعمالات زبان عربـی بـه دسـت نحویـان و تحـت حکومـت آنـان بـود، هرگز بـه احـدی از عـرب اجازه نمی‌دادنـد اسـم مجـرور را با نزع خافـض، منصوب کند، بلکـه انتظار داشـتند متکلم تمام آنچـه را قصـد کـرده اسـت، بر زبـان آورد و هیـچ‌گاه مرتکب نـزع و تقدیر و حذف نشـود. نمونـه ایـن مسـئله در دیگـر زبان‌هـا نیـز وجـود دارد. بـرای مثـال، در زبان فارسـی، اگر امـر کتابـت کلمـات را بـه اربـاب نـگارش تفویـض کـرده و همـه پارسـی‌زبانان در پهنه تاریـخ مقیـد بـه پیـروی از آنهـا بودنـد، آنـان هرگـز اجـازه نمی‌دادند کسـی از پارسـیان، کلمـه «خواهـر» را بـا «واو» یـا مدرسـه را با «ه» بنویسـد. حسـابگری آنان چنین اسـت: آنچـه خوانـده می‌شـود، باید نوشـته شـود و آنچه خوانـده نمی‌شـود، نباید مکتـوب گردد. اصـل، آن اسـت کـه «خواهـر» بـدون «واو» و تنهـا بـا الـف نگاشـته شـود، امـا از آنجـا کـه اسـتعمالات هـر زبـان و کتابـت آن بر دسـتور زبـان و آئیـن نـگارش مقـدم است و اهـل زبان در دوره‌ای، خود را در بنـد قواعـد نمی‌دیدنـد، امثـال ایـن وقایـع در زبان‌هـایِ مختلـف دنیـا رخ داده است. دقیقـاً کسـی نمی‌دانـد اسـلاف مـا در چـه شـرایط اجتماعـی یـا بر اسـاس چه صلاح‌دیـد متینی کلمـه خواهـر را این‌گونـه نوشـته‌اند؟ چـرا از اصل، تخلـف کـرده و روش سـاده اولیـه را زیـر پـا نهاده‌اند؟ شـاید امثال ایـن وقایع صرفـاً تصادفی تاریخی باشـد، اما در هـر صـورت آن نسـلِ ماقبـلِ قاعده، امروز بر قواعدِ دسـتوری ما حکومـت می‌کند و در مـوارد بی‌شـماری دسـتوَریان را بـه وضع اصطلاحات، قوانیـن و قواعد تـازه، وادار می‌کند.

نمونه‌های خارج از قاعده

ایـن مـوارد خـلاف اصـل کـه غالبـاً شمارشـان بیـش از اصـول و قواعـد اولیه اسـت، به دسـته‌های زیـر تقسـیم می‌شـوند:

۱. مـوارد خـلاف اصلـی کـه در حد اسـتثنا مانـده و امـروزه نظیـر آن در میان اهـل زبان شـایع نیسـت. «صنفـان» در عبـارت «کانَ الناسُ صنفـان»، «أکلوا» در عبـارت «أکلونی البراغیـثُ» و «هـذان» در آیـه شـریفه «اِنَّ هـذان لسـاحران»[۴] ـ بنـا بر قرائـت «إنَّ» به صـورت مکسـور و مشّـدد ـ از این قبیل هسـتند.

امـروزه هیـچ عرب‌زبانی به خود جرئت اسـتعمال چنین جملاتی را نمی‌دهد و از اسـتعمال آن شـرم و بلکـه بیـم دارد. گمـان مـی‌رود در زمـان اسـتعمال این جملات نیـز اهل زبان چنـدان صـلاح نمی‌دیدند، مشـابه این ترکیبـات را به کار برنـد. چنانکه تاریخ، تنها شـمار اندکـی از این‌گونه اسـتعمالات را به ثبت رسـانده اسـت. شـاید عرب جاهلی ایـن موارد را نادیـده گرفته اسـت. شـاید از آنجا که به جای اسـتناد بـه قوانین مدون، تنهـا اتکا به ذوق شـخصی و دل‌نشـینی کلام می‌نموده و خوشـایند خود را محک تشـخیص فصیح از غیر فصیـح می‌دانسـته، به چنین اسـتعمالاتی تن داده اسـت. کسـی چـه می‌دانـد، شـاید عظمـت شـخصیت گوینـده و محبوبیت آثـار ادبـی او دیـده دقـت را بسـته یا شـاید مجمـوع کلام، از مطلـع تـا ختـام، آن چنـان زیبـا و دل‌انگیـز و اعجاب‌آور بـوده کـه ایـن موضـوع کوچـک تحت‌الشـعاع آن قرار گرفته و ذوق مشکل‌پسـند او را مجروح نسـاخته است و شـاید... .

بـه هر صـورت، عـرب جاهلـی نه خـود حاضـر بـوده امثـال ایـن مـوارد را بـر زبـان آورد و نـه بـه دیگـران چنین اجـازه‌ای مـی‌داده اسـت. در واقـع، ایـن مـوارد کلیـت قواعـد نحـوی را مخـدوش نمی‌سـازد و نحویـان را بـه وضـع ابـواب جدیـد مجبـور نمی‌کنـد، گرچـه گاه توجیهـات خنـده‌آوری در تصحیـح ایـن مـوارد از نحویـان دیـده می‌شـود. بـا ایـن مـوارد اسـتثنایی دو گونـه می‌تـوان برخـورد کرد: اول آنکـه در پایـان هـر بحث نحـوی، بـه عنوان اسـتثنا از آنهـا یـاد شـود و صریحـاً اعلام شـود که اسـتعمال ایـن مـوارد تنهـا بـه این دلیـل اسـت کـه عـرب





صرف و نحو ـ و بســیاری از علوم ادب ـ علومی هستند که پیش از آنکه مدوَّن و مکتوب، و به عنوان «علم» شناخته شوند، به کوشش اهل زبان به گونه‌ای ارتکازی به کار گرفته می‌شدند و این از جهتی مهم‌ترین خصوصیت این علوم به شمار می‌رود.



استعمال کرده و هیچ توجیه دیگری ندارد.
دوم، توجیه نحوی این موارد. نحویانی که این موارد را توجیه‌پذیر می‌دانند، مدعی‌اند ترکیب این عبارات دشوار، خارج از توان مبتدیان و نیازمند تخصص و مهارت است. بر این اساس، لازم است این موارد را نه در متن کتاب، بلکه به عنوان تطبیقات، تمرین یا زیرنویس ذکر کنند یا با گردآوری این امثله در مجموعه‌ای جداگانه و مستقل، شبیه روشی که صرفیان در کتاب صیغ مشکله پی گرفته‌اند، کتاب‌های نحوی را پیراسته‌تر نگه دارند، ولی باید دانست با به کارگیری این روش، دیگر هیچ ترکیب نامأنوس و هیچ شاذی بدون جواب نمی‌ماند و به کمک تقدیرها، مستترها و محذوف‌ها، همه چیز حتی غلطهای فاحش را می‌توان توجیه کرد. برخی از این توجیه‌ها ـ شبیه آنچه در کان الناس صنفان گفته می‌شود ـ زیربنای قواعد باب را فرو می‌ریزد.
۲. نزد عرب، موارد خلاف اصلی، استثنا و نادر به شمار نمی‌رود، بلکه نظایر آن، هم در عربی قدیم به کار می‌رفته و هم امروزه، اهل زبان مُجازند در متون و کلمات خود از آن استفاده کنند، اما کاربرد آنها مشروط به شرایط و محدودیت‌هایی است. برای نمونه، این قاعده که «ادات شرط تنها بر جمله فعلیه وارد می‌گردد»، در عبارات عربی نقض شده است. تنها سوره تکویر، شاهد گویایی بر این مدعاست. عرب‌زبانِ کنونی نیز در استعمال مشابه این جملات مختار است.
شایسته است در کتاب‌های نحوی چنین قواعدی از ابتدا به عنوان قواعد غالبی طرح شود و موارد خلاف آن نیز بیهوده توجیه نگردد. تقدیر فعل، قبل از اسمی که جمله شرط را آغاز می‌کند و تبدیل جمله اسمیه به فعلیه، تلاش مبارکی نیست. چه لزومی دارد قانونی وضع کنیم که گریبان‌گیر ما شود؟ چرا با کلیت بخشیدن به این قاعده خود را به ورطه توجیه و تأویل بیندازیم؟ واقعیت آن است که عرب در استعمال خلاف این قانون کلی مجاز است، هر چند موارد خلاف را کمتر استعمَال می‌کند. همین واقعیت را صریح و رسا بیان کنیم. به زبان دیگر، رویه و روشی که عرب به طور معمول در غالب استعمالات به آن پای‌بند است، دخول ادات شرط بر جمله فعلیه است، ولی هر جا که خود صلاح بداند، این رویه اصلی و روش غالب را کنار می‌نهد و ادات شرط را بر جمله اسمیه داخل می‌کند، حتی اگر نحویان با شبه استدلال عقلی، استحاله آن را ثابت کرده باشند. چه بهتر که نحویان نیز بی‌جهت خود را به تکلف وادار نکنند و از ابتدا حقیقت آنچه عرب انجام داده است، بدون تغییر و تفسیر غیرواقعی ارائه دهند و استدلالات عقلی را با مسائل قراردادی نیامیزند و بی‌واهمه اعلام کنند: «ادات شرط، نه همیشه که غالباً بر جمله فعلیه وارد می‌شود».
۳. موارد خلاف اصلی که بر اثر کثرت استعمال، نحویان را به وضع ابواب نحوی جدید یا دست‌کاری در تعاریف و قواعد مجبور کرده است. پیش از این به مبحث غیر منصرف، منصوب به نزع خافض و حروف مشبهةٌ بالفعل اشاره کردیم. اینک به نمونه‌های دیگری می‌پردازیم.
نحویان همان‌گونه که اعتراف کرده‌اند،[۵] اسم را شایسته اعراب و بنا را سزاوار حروف می‌دانند. «اسم مبنی» در نظر آن نحوی که در مرحله نظریه‌پردازی است و هنوز فرضیه خویش را با استعمالات عربی، محک نزده، ترکیبی تناقض‌آمیز است. نحوی بسیار مشتاق است همه اسامی را در یک مجموعه و تحت سیطره قوانین واحد در آورد و با تقسیم به معرب و مبنی، باب اختلاف و تفرقه، میان اسامی نگشاید. عقل سلیم هر انسان منصفی، وحدت رویه را در مواردی که عنوان واحد حاکم است، مستحسن می‌شمارد و اختلاف بی‌جهت را روا نمی‌بیند.
همین نحوی آن هنگام که استعمالات عربی را بررسی می‌کند و فرضیه خویش را در معرض تطبیق بر متون عربی می‌گذارد، محاسبات خویش را بر باد رفته می‌بیند. عرب بدون ملاحظه این نکات و با وجود پافشاری استحسانات و استدلالات، برخی اسامی را نه بر سبیل استثنا و ندرت، بلکه کثیر و شایع، مبنی استعمال کرده و خود را در این استعمال مُحق دیده است. اعتراض امروز نحوی، ره به جایی نمی‌برد و چیزی را تغییرَ نمی‌دهد. باید این واقعیت را پذیرفت که عرب در استعمال اسامی، قید و بند قیاسات عقلی را نپذیرفته است. با پذیرش این واقعیت، نحوی وظیفه دارد تکلیف این اسامی را روشن سازد و آنها را تحت مجموعه مستقلی سرپرستی، و احکام و قواعد مناسبشان را استخراج، اعلام و اعمال کند. این اقدام نحوی به تشکیل مراکزی می‌ماند که در جوامع مختلف برای سرپرستی مجانین و معلولین در نظر گرفته می‌شود. اگر تعداد این افرادِ خلاف اصل، انگشت‌شمار و معدود بود، بِه تشکیل چنین مؤسساتی نیازی نبود، اما چون شمار آنان رقم قابل توجهی است، بر متولیان امور جامعه لازم است با ایجاد مجموعه‌هایی مناسب و با احکام و قوانین مستقل ایشان را سامان‌دهی کنند.
داستان پیدایش باب اشتغال نیز چیزی شبیه همین ماجراست. نحوی در بررسی متونِ عربی با این جملات مواجه می‌شود: «نصرتُ محمداً»، «محمداً نصرتُ» و «محمدٌ نصرتُه» که هر یک را مطابق قواعد ترکیب می‌کند. او انتظار ندارد، جمله «محمداً نصرتُه» را از زبان عرب بشنود؛ زیرا نصرت فاعل و مفعول دارد و محمد نیز نمی‌تواند مبتدا باشد، اما برخلاف انتظار او استعمال این جمله نزد اهل زبان شایع است. همین مسئله نحوی را به عرضه باب اشتغال مضطر می‌سازد.[۶]
دقت در این گروه‌بندی، دورنمای تدوین کتاب‌های درسی نحو در حلقات مناسب را نیز روشن می‌سازد. مبتدیان و نوآموزان، تنها با محکمات این علم ـ یعنی اصول اولیه قراردادهای کلامی ـ آشنا می‌شوند. در مرحله دوم، ابواب اضطراری نحو (اعضای گروه سوم) نیز ضمیمه می‌گردد. بیان جزئیات و فروعات قواعد برعهده حلقات نهایی این علم است.

نگاهی به کتب نحو

همان‌گونه که پیش از این نیز اشاره شد، کاستی‌هایِ کتاب‌های نحو در زمینه شیوه‌های آموزشی، فعلاً محل بحث ما نیست. آنچه در این فصل عنوان می‌شود، برخی نارسایی‌های کتاب‌های متداول نحو است که مستقیماً به علم نحو مرتبط است و به طریق ارائه آن نظری ندارد.

تفکیک کامل نحو از دانش‌های دیگر

علوم در بستر حرکت خویش هرچه پیش‌تر می‌روند، متمایزتر و مشخص‌تر می‌گردند و این به برکت موشکافی، ژرف‌کاوی و دقت در تعاریف علوم است. با تعریف کامل دانش‌ها می‌توان مسائل علمی گوناگون را در جایگاه شایسته خود قرار داد.
کتاب‌های نحوی موجود به خوبی پرده از این حقیقت برمی‌دارند که متصدیان علم نحو، به هر دلیل نتوانسته یا نخواسته‌اند که نحو را از علوم دیگر، جدا سازند و به عنوان علمی مستقل مطرح کنند. آمیخته‌های ناهنجاری که اکنون در اختیار ماست، معجونی از نحو و صرف و لغت و بلاغت و فلسفه و شاید علوم دیگر است. چنانکه پیش از این هم بیان شد، نحو مسئول «کشف» قواعد عامی است که بر استعمالات کلمه در ترکیبات حاکم است. بخش جمل در کتاب‌های نحو که درباره انواع جمله و احکام هر یک بحث می‌کند، از آن جهت در کتاب‌های نحوی آمده، که برخی جملات، جای‌گزین کلمات مفرد می‌شوند و مانند آنها نقش اعرابی می‌پذیرند: جمله خبریه جانشین خبر مفرد، جمله مفعول بها جانشین مفعول به و... .
از این رو، ذکر جملاتی که محلی از اعراب ندارند، کاملا استطرادی و خارج از موضوع نحو است و تنها برای تکمیل بحث و بیان کامل انواع جمله است. از این رو، لازم است ذکر این دسته از جمله‌ها به پاورقی کتب نحو انتقال یابد و نیز بیان قواعدی که عام



از میان تحلیل‌ها و تفسیرهایی که نحویان درباره استعمالات زبان ارائه می‌دهند، هر کدام این دو خصوصیت را داشته باشد، برگزیده‌تر و مقبول‌تر است. اول: صحت و مطابقت با واقع؛ دوم: سادگی و بساطت در مقایسه با دیگر تفاسیر.



نیست و بـه اسـتعمال یـک کلمـه مشـخص مربوط می‌شـود، از حـوزه وظایـف علم نحو خـارج اسـت. بـرای نمونـه، اینکـه فـلان فعل لازم اسـت یـا متعدی، بـا کدام حـرف جر اسـتعمال می‌شـود و بـرای اسـتعمال آن چـه قیـود و شـرایطی لازم اسـت، بحثـی جزئی و اختصاصـی اسـت، در حالـی کـه نحـو پاسـخ‌گوی قواعد عمومـی حاکم بر اسـتعمالات اسـت. کتاب‌هـای نحـوی مـا در بخـش مفـردات از دو جهـت پـا از گلیـم خویـش فراتـر نهاده‌انـد. یکـی از ایـن جهـت که متعـرض احکام شـخصی و اختصاصی اسـتعمال برخی از کلمـات شـده‌اند و دیگـری، تجاوز بـه محدوده وظایـف لغویین و بیان معانـی و مفاهیم مفردات اسـت.

بـرای نمونـه، «أن مخففـه همـواره بـا لام فارقـه اسـتعمال می‌شـود»، «حتـی جـاره، اختصـاص بـه اسـم ظاهـر دارد»، «اذا فجائیـه فقـط بـر جملـه اسـمیه وارد می‌گـردد» یا بیـان معانـی مختلـف همـزه، أن، فـا، لمّـا و...، به موضـوع علم نحـو هیچ ارتباطـی ندارد. نـه نقـش کلمـه را در کلام مشـخص می‌کنـد، نـه سـخن از قواعد عـام اسـتعمال دارد و نـه احـوال کلمـه را از نظـر اعـراب و بنـا بیـان می‌کند. انـکار نمی‌کنیـم که دانسـتن این معلومـات بـرای کسـی کـه درصدد انـس با زبان عربی اسـت، مفیـد و ضروری اسـت، اما آیـا بایـد در کتـب نحـو و بـه عنـوان نحو، مطـرح شـود؟ مگر دانسـتن معانی لغـات دیگر بـرای چنیـن کسـی ضـرورت ندارد؟ مگـر اطلاعـات بلاغی برای او سـودمند نیسـت؟ آیا همـه اینهـا در کتاب‌هـای نحـو مطرح می‌شـود؟ آیـا نبایـد علـوم گوناگـون را از یکدیگر جـدا کـرد؟ آیـا نمی‌تـوان احـکام مفـردات را در کتـاب جداگانه‌ای، شـبیه بـاب اول کتاب مغنی‌اللبیـب، عرضـه کرد؟ دانشـجویی کـه در کلاس نحو شـرکت می‌کند یـا کتاب نحو بـه دسـت می‌گیـرد، انتظـار دارد مباحث علم نحـو را عمدتاً دربـاره موضـوع آن ببیند و به تداخـل علـوم دیگـر در آن رضایـت نمی‌دهد یـا باید نـام کتاب‌های نحو را بـه کتاب‌های «ادبیـات عـرب» تغییـر دهیـم و معجونی از صـرف و نحو و لغـت و بلاغت گـرد آوریم یا اگـر مدعـی عرضـه نحو هسـتیم، آنچـه واقعاً نحو اسـت، ارائـه دهیم و آنچه نحو نیسـت، اگـر مقدمـه ضـروری فهم مباحث نحوی اسـت، در پاورقـی بیاوریم و اگـر چنین ضرورتی نـدارد، آن را بـه مکان بایسـته‌اش منتقل سـازیم.

«طریقـه سـاختن فعل مجهول»، «تقسـیم اسـم به معرفـه و نکره و بیان اقسـام معارف»، «طریقـه سـاختن اسـم تفضیـل» و بسـیاری عناویـن دیگـر، مباحـث صرفی هسـتند که در کتاب‌هـای نحـو راه یافته‌انـد. معانـی مختلـف حـروف جـر و دیگـر مفردات و اشـکال مختلـف اسـتعمال یـک لغـت مثـل حاشـا، سـوی، قـط و...، بـه علم لغت مربوط اسـت. بحـث عـدم جـواز، ابتدا بـه نکره جـز در مواردی کـه فایده‌ای بـر آن مترتب اسـت و چند بحـث مشـابه آن از زمـره مباحث علم بلاغت به شـمار می‌آیـد. تنها این بهانـه که طلبه محتـاج ایـن معلومـات اسـت، برای ادخـال آن در کتب نحو، مستمسـک موجهی نیسـت. بایـد بـرای ارائـه علـوم مختلفی کـه طلبه بـه آن نیـاز دارد، راه مناسـبی را پیمود.

برخـی معتقدنـد: «چـون مهم‌ترین وظیفه طلبه، اسـتنباط قوانیـن الهـی از کلام خداوند و اسـتخراج رأی معصـوم از روایـات اهـل بیت اسـت، لازم اسـت از ابتدا با قـرار دادن متون سـنگین درسـی و عبـارات دشـوار، آرام آرام قـدرت برداشـت از متـون را در وی پـرورش دهیـم.» در واقـع، اینـان از نحـو انتظـار دیگـری نیـز دارنـد: آشـنایی بـا متون کهـن. در نتیجـه، دانش‌آمـوزی کـه از او انتظـار مـی‌رود در کلاسـی بـه اسـم نحو، صـرف و نحو و بلاغـت و فلسفه‌بافی و لغـت و متون بیاموزد، نحـو و هیچ یک از علوم دیگـر را نیاموخته و جـز آشـفتگی ذهنـی کـه محصـول طبیعـی این بی‌نظمی اسـت، بهـره‌ای نبرده اسـت. آنـان کـه اندیشـه اصـلاح وضعیـت موجـود را دارنـد، باید نخسـت بـا تعریـف کامل علم نحـو، علـوم بیگانـه دیگر را خارج سـازند. سـپس هر یـک از مطالب ضـروری را که خارج کرده‌انـد، در جایـگاه شایسـته خـود قـرار دهنـد: مباحث صرفـی از ابتـدا تا انتهـا در کتب صرفـی، مباحـث بلاغـی در کتـب علـم بلاغـت و مباحـث ادبی مربـوط به علـم لغت در مجموعـه مسـتقلی مثلاً تحت عنـوان مفـردات و... .

لازم اسـت بـرای آشـنایی با سـبک‌های مختلـف زبان عربـی، نمونه‌هایی از متـون اعصار مختلـف را در کتـاب جداگانـه‌ای گـرد آورنـد و پـس از آمـوزش کامـل قواعـد ادبیـات به عنـوان یکـی از کتاب‌های درسـی، در دسـترس طـلاب قرار دهنـد؛ کاری که بـرای زبان فارسـی در کتاب‌های درسـی دبیرسـتان انجام شـده اسـت. بی‌گمان چنین کتابی، حاوی برخـی کلمـات امیرمؤمنـان علی (ع)، فراتر از کلام مخلوق و فروتر از سـخن خالق اسـت.

ترتیب منطقی مباحث

پـس از تفکیـک کامـل نحـو از علـوم دیگر، سـیر مباحـث نحوی از جمله مسـائلی اسـت کـه محتـاج تأمـل و بررسـی مجـدد اسـت. آغـاز و انجام مسـائل علـم نحـو آن گونه که اکنـون در دسـترس ماسـت، از جهاتی اشـکال و نقـص دارد. صاحب‌نظران و اندیشـمندان در ایـن زمینـه، توجهـات شایسـته‌ای داشـته و بـه نتایج گرانقدری دسـت یافته‌انـد. برخی بـا نظـر بـه این مسـئله که هـر یـک از مباحث نحـوی بایـد بی‌درنـگ کاربرد خـود را در تماریـن نشـان دهـد، نحـو را بـا تقسـیم جملـه به اسـمیه و فعلیـه آغـاز کـرده و آن‌گاه با توجـه بـه تعریـف علم نحـو، اعراب و بنـا را محور تقسـیمات دیگر شـمرده‌اند. دیگران نیز بـا تقسـیم‌بندی‌های متفـاوت، بـرای مباحـث نحـوی اشـکال دیگـری در نظـر گرفته‌اند. ظاهـراً در میـان کتـب نحـو، ترتیـب الفیـهٔ ابن‌مالـک، مقبول‌تـر از همـه اسـت و پایـگاه تاریخـی اسـتواری نیز یافته اسـت.

بی‌گمـان سـیر مباحـث الفیـه، مزایـا و محاسـن بسـیاری دارد، امـا تلقـی آن بـه صـورت آخریـن و برتریـن الگـوی ترتیـب مباحث کتب نحـوی ـ که فراتری برایش ممکن نباشـد ـ تام نیسـت. به نظر می‌رسـد در این باره هنوز زمینه اندیشـه و دقت بیشـتر، باقی اسـت و داوری شایسـته آن برعهـده گروه‌هـای نحـوی اسـت کـه به قصـد تجدید نظـر در این مباحث تشـکیل می‌شـود.

تحلیل صادق

تحلیل‌هـا و اسـتدلال‌هایی کـه در علـوم مختلـف بـه کار مـی‌رود، بایـد بـا نـوع آن علوم سـازگار و متناسـب باشـد. نحـو علمـی، اعتبـاری و قـراردادی اسـت؛ آن هـم نـه بـه این صـورت کـه نحوی، جاعـل قوانین و واضع قراردادها باشـد، بلکه تنها به دریافت و کشـف ضوابـط می‌پـردازد. از ایـن نظر، «اسـتعمال عرب» مهم‌ترین اسـتدلالی اسـت که نحوی در اثبـات مدعـای خویـش باید بیـان کند. توجیه سـاختن برای این اسـتعمال‌ها یا عقلانی جلـوه دادن عملکـرد عـرب ضرورتی نـدارد. متأسـفانه نحویـان در برخی مباحـث نحوی، اقـدام بـه چنین توجیه‌ها و تفسـیرهایی داشـته و بر حجـم کتب نحوی، بیهـوده افزوده‌اند. ایـن مـوارد که در کلاس‌های درس، بررسـی و دربـاره آن تبادل نظر می‌شـود، بدون آنکه ثمـره مقبـول و موجهـی داشـته باشـد، بـرای طـلاب اشـتغال ذهنـی بی‌فایـده‌ای فراهم مـی‌آورد و سـاعت‌ها وقـت دانش‌پژوهـان را ضایـع می‌کنـد؛ مصداق بارز علـم لاینفع.

از جملـه ایـن مـوارد، تحلیلـی اسـت کـه نحویـان بـرای اسـامی مبنـی، ارائـه می‌دهنـد. نحویـان معتقدنـد، اسـم مبنـی بـه جهت شـباهتی که بـه حـرف دارد، مانند حـرف مبنی شـده اسـت. آنـگاه بـا ذکـر انـواع شـباهت‌ها و صرف نیـروی پـرارزش ذهن و سـاعت‌ها فعالیـت فکـری برآننـد تـا هـر یک از دسـته‌های اسـامی مبنـی را بـه گونه‌ای بـا حروف، شـبیه گرداننـد و مبنـی بـودن آن را بـه جـرم همیـن مشـابهت، موجـه جلوه دهند؛ بسـی تکلـف و زحمـت بـرای آنچـه واقعیتی نـدارد.

حقیقـت آن اسـت کـه عرب ایـن مـوارد را برخلاف قانون طبیعی اسـامی ـ تحت شـرایط خاصـی ـ مبنـی اسـتعمال کـرده اسـت. پیش از اسـتعمال عرب، اسـمی نبوده تا شـباهتی بـه حـرف داشـته باشـد! علـت واقعی ایـن عملکـرد عرب بر کسـی آشـکار نیسـت و اگر معلوم شـود، دانسـتن آن برای کسـی ضـرورت ندارد.

نحویـان تنهـا گزارشـگر عملکـرد عـرب هسـتند و از پیش خود حـق وضع قانـون ندارند.

از نحـوی انتظـار مـی‌رود که بـرای مدعای «خـود» دلیل آورد و «کشـف» ایـن ضوابـط را مسـتند سـازد، نـه آنکـه اسـتعمال «دیگـران» را بـه زور و تکلف مسـتدل سـازد و بـرای «وضـع» قوانین، توجیـه و تأویل تراشـد.

همچنیـن نحویـان معتقدنـد، سـبب منع صرف در اسـامی غیـر منصـرف، مشـابهت آنها به افعـال اسـت و به همین سـبب، اسـم غیـر منصـرف ماننـد افعـال کسـره و تنوین نمی‌پذیـرد. طبیعتـاً چنیـن اعتقـادی، سـاعت‌ها وقـت و مقـدار زیـادی توان فکـری هزینه می‌کند تا شـباهت‌های عجیـب و غریبـی بـرای اسـم و فعـل ارائه دهـد. حقیقت آن اسـت کـه عـرب یـازده دسـته از اسـامی را برخـلاف شـیوه طبیعـی، بـدون کسـره و تنویـن اسـتعمال کـرده و اسـتثناهایی نیـز قـرار داده اسـت. اگـر امـروزه مـا نیز این اسـامی را ایـن گونه بـه کار می‌بریم، نه به جهت شـباهت آنهـا بـه افعـال، بلکه بـه دلیل تبعیـت از روش اهـل زبان است.

نمونـه دیگـر، ممیزاتـی اسـت کـه بـرای اسـم و فعـل و حـرف در کتـب نحـوی بیـان می‌شـود: «بِالجَـرِّ وَالتَّنوین وَالنِّـدا وَأل وَمُسـنَدِ للاسـمِ تَمییـزٌ حَصَـل». تاکنـون کدامَ ادیـب دانشـور یـاً طَلبـه مَبتـدی، اسـامی عربی را بـا این علامت‌هـا از افعـال و حروف تشـخیص داده اسـت؟ تمیز هـر یـک از انـواع کلمـه از دیگـری، بـا تعریـف کامل آن حاصـل می‌شـود، نـه بـا ایـن علامت‌هـا. انـکار نمی‌کنیم کـه ایـن موارد به اسـم اختصـاص دارد و در فعـل و حرف دیـده نمی‌شـود، امـا در حقیقـت، ممیـز اسـم نیسـت و بـرای تمیـز اسـم از فعـل و حرف، هیـچ‌گاه از آن اسـتفاده نمی‌شـود.

امثـال این تفسـیرهای سـاختگی در موارد زیـادی در کتب نحوی به چشـم می‌خـورد. «مراحلی کـه در ترکیب افعال تعجـب ذکـر می‌گردد»، «افسـانه غریـب پیدایـش أمّا» و «فـرق میـان عطف بیـان و بـدلِ کل از کل»، نمونه‌هایی از آن اسـت و شـاید مشـابه همیـن مسـائل، سـبب شـده اسـت تـا برخی بـه انکار «نظریـه عوامـل» برخیزند.

چـرا بـه جـای بیـان حقیقـت، بـه کار توجیه‌هـای بـارد و تأویل‌هـای بی‌مـزه رو آوریـم و ایـن مقـدار، علـم نحـو را از مقـام درخـوری کـه دارد، تنـزل دهیـم؟ آیـا احتمـال نمی‌دهیـم، همیـن افسانه‌سـرایی‌ها، دانش‌آمـوزان را در مسـائل فـردی یـا اجتماعـی دیگـر بـه توجیهـات دور از واقعیـت سـوق دهـد و راه فـرار از حقیقـت و تمسـک بـه شـیطنت را بـر آنـان بگشـاید؟

بـه هـر حال، بایـد کتب آینده نحـو از این گونـه توجیهات نـاروا و تأویـلات ناسـزا و تفاسـیر واهـی، پاکیـزه و روح صداقـت و حقیقـت، بـر اسـتدلال‌ها و تحلیل‌هـای نحوی حاکم شـود.

خاتمه

آنچـه در ایـن نوشـتار به آن پرداختیـم، عمدتـاً درباره علم نحـو و مسـائل آن بـود، امـا ایـن به معنـای انحصـار این نارسـایی‌ها در علـم نحو نیسـت. برخی از علـوم دیگر نیز، در مـواردی دچـار چنیـن کاسـتی‌هایی هسـتند. فاضـلان و اندیشـمندانی کـه درصـدد اصـلاح چگونگـی موجودند، اگـر همتـی بلنـد و سـینه‌ای فـراخ دارنـد، شایسـته اسـت انگشـت دقـت بـر حسـاس‌ترین نقـاط ضعف علـوم بنهند و بـا تشـکیل گروه‌های تحقیـق، مرهمی مناسـب برایش فراهـم آورنـد و از این راه، خدمتگـزار فرهنگ غنی معارف دینی شـوند.

پی‌نوشت‌ها:

[۱]. درباره قید «عام» در آینده سخنی خواهد آمد.

[۲]. تجدیدالنحو، شوقی ضیف، نشر ادب حوزه، ص ۲۳ ـ ۱۱.

[۳]. در فرهنگ اسـلامی، نخسـتین بانگ اعتراضـی علیه نحو، از اندلـس بـه گوش رسـید. حـدود هفت‌صد سـال پیش، ابـن مضاء قرطبـی، کتابـی بـه عنوان «الـردّ علی النحـاه» نگاشـت و در آن برخـی از اصـول نحـوی، خاصـه قضیه عامـل را مردود شـمرد. تا سـده اخیـر بـه کتاب ابـن مضاء، چنـدان توجه نشـد و پـس از او نیـز، دیگـر کسـی در ادامـه راه وی، اقدامـی جـدی انجـام نداد و همچنـان نحـو یکه‌تاز مدارس و مسـاجد بود تا اینکه دانشـمندان در دهه‌هـای اخیـر، اندک‌انـدک بـه بازنگـری در سـاختمان نحـو همـت گماردند. کوشـش‌های این دانشـمندان، حدود چهل سـال پیـش، در مصـر به اوج خـود رسـید و ابراهیم مصطفـی، قواعدی تـازه در کتـاب «احیـاء النحـو» بـه وزارت فرهنـگ مصـر تقدیم کـرد. پیشـنهادهای او، کـه بـه تأیید ادیبـان زمان و فرهنگسـتان قاهـره رسـیده بـود، بـرای اجـرا بـه مـدارس مصـر و از آنجـا بـه مـدارس چند کشـور دیگر ابلاغ شـد، امـا معارضه بـا آن برنامه به اندازه‌ای شـدید بـود که وزارت فرهنگ، پیـش از آنکه جامه عمل بپوشـد، آن را بـاز پـس گرفـت. با ایـن همه، نـه ابراهیم مصطفی ناامیـد شـد و نه محققـان جوانی که دشـواری‌های آمـوزش زبان را دریافتـه بودنـد. کار آنـان ادامـه یافـت و در سراسـر جهـان، به ویـژه در اروپـا و امریکا به کشـف راه‌هـای تازه‌ای نیز موفق شـد. اینـک پژوهنـدگان عـرب و غیر عرب، با اسـتفاده از زبان‌شناسـی و دسـتور مقـارن، بـه بازنگری در سـاختمان زبان عربی مشـغولند و آثـار خـود را پیوسـته بـه زبان‌هـای گوناگـون انتشـار می‌دهند. (آذرتـاش آذرنـوش، آموزش زبـان عربـی، ج ۱، مقدمه)

[۴]. طه ۲۰: ۶۳.

[۵]. «وَ الاسـمُ مِنـه‌ای بَعضُـهُ مُتمَکّـنٌ وَ هُـوَ مُعـرَبٌ جـارٍ عَلـی الاصـلِ وَ بَعضُـه الآخَـر غَیرُمُتَمَکّـنٌ وَ هُوَ مَبنِی جـارٍ عَلی خِلافِ الاصـلِ وَ کُلُّ حَـرفٍ مسـتَحِقّ للبِنـاءِ». (البهجـه المرضیـه، بـاب المعـرب و المبنی).

[۶]. همچنیـن چنانکـه مسـئولیت وضع قوانین ـ نه کشـف آنها ـ بـا نحویـان بود و قراردادهای اسـتعمال کلمات، تحـت اراده و نظر ایشـان تنظیـم می‌شـد، هرگـز احدی ـ جـز گسـتاخان و لاابالیان ـ بـه خـود جرئـت اسـتعمال تعابیری مشـابه «أقائمُ الرجـلان» را نمـی‌داد، امـا اینـک کـه چنین نیسـت و عرب بـا افتخـار و بدون شـرم یـا واهمـه، چنیـن تعابیـری را بر زبـان آورده اسـت، نحوی جـز تصـرف در تعریـف مبتـدا و تعمیـم آن به «مبتـدای وصفی» چـاره‌ای نـدارد. وضـع چنیـن بابـی در نحـو، ضرورتـی اسـت که واقعیـات (اسـتعمال عـرب) ایجـاب کـرده اسـت. پـس از اختراع مفهـوم مبتـدای وصفـی و وضـع احـکام جدیـد، همین اعـراب را در غیـر مـوارد ضـرورت نیـز می‌تـوان جـاری کرد. مسـیر حرکت نحـوی چنین اسـت: در بررسـی متون عربی، نحوی بـا این تعابیر مواجـه می‌شـود: محمّـدٌ قائـمٌ ـ أمحمّدٌ قائـمٌ؟ ـ أقائـمٌ محمّدٌ؟ ـ أمحمـدان قائمـان؟ ـ أقائمان محمـدان؟ ـ أقائـمٌ محمّدان؟

او بـرای ترکیـب پنج جمله اول، مطابق تعریـف مبتدا و خبر کلمه «محمـد» را مبتـدا و «قائـم» را خبـر می‌گیـرد. نحـوی می‌دانـد اگـر همیـن ترکیـب را در جمله ششـم اجـرا کند، اصـل مطابقت مبتـدا و خبـر را زیر پا گذاشـته اسـت. از این رو، از سـر درماندگی دسـت بـه کار اختـراع مفهـوم «مبتـدای وصفی» می‌زنـد. پس از پیدایـش چنیـن پدیـده‌ای و تأویـل جملـه ششـم بـر اسـاس آن، چـون به جملات گذشـته نظر می‌کنـد، همین ترکیـب را به اندام جملـه سـوم مناسـب می‌یابـد و دربـاره آن نیـز اعمـال می‌کنـد. بدیـن ترتیب، جمله سـوم، دارای دو ترکیـب و هر یک از جملات دیگـر تنهـا دارای یک ترکیب اسـت.

در مقابـل، برخـی معتقدنـد مبتـدای وصفـی از افـراد گـروه اول محسـوب می‌شـود و اسـتعمال آن در مـواردی کـه تنهـا مبتدای وصفـی باشـد و اعـراب دیگـری دربـاره آن صادق نباشـد، بسـیار انـدک و بـه قدر اسـتثنا در میـان عرب سـابقه دارد. اثبـات چنین مدعایـی نیازمنـد بررسـی متـون عربـی اسـت. اگـر چنین باشـد، پرداختـن بـه مبحث مبتـدای وصفی، بیهوده و اتلاف وقت اسـت. از ایـن رو، شایسـته اسـت کـه بـه سـان دیگـر افـراد گـروه اول، مثال‌هـای نـادر مبتـدای وصفـی را به باب اسـتعمالات اسـتثنایی منتقـل کنیـم و هیچ توجیه و تأویلـی درباره آن نتراشـیم. (تجدید النحـوص، ص ۳۹ و ۴۰)

نحویـان مشـابه مسـیری را کـه در اختراع مفهوم مبتـدای وصفی رفته‌انـد، دربـاره پیدایـش مفهوم «عسـی تامّه» پیموده‌اند: عسـی محمـدٌ أن یقـومَ ـ محمـدٌ عسـی أن یقـومَ ـ محمـدان عسَـیا أن یقومـا ـ عسـی أن یقومَ محمّدٌ ـ عسـی أن یقـومَ محمّدان.

نحویـان در چهـار جملـه اول «أن» و فعـل مضارع را خبر عسـی می‌داننـد، امـا اگر ایـن ترکیـب را در جمله پنجم اعمـال کنند، به محظـور عـدم مطابقـت مبتدا و خبـر مبتـلا می‌شـوند. از این رو، بـا تعریف «عسـی تامـه»، مفهوم نحـوی تازه‌ای ارائـه می‌دهند و بـر اسـاس آن جمله پنجـم را ترکیب می‌کننـد. آن‌گاه بـا مراجعه بـه جمـلات ماقبـل، ایـن ترکیـب را در جمـلات ۲ و ۴ نیز جاری می‌کننـد. (نـک: تجدید النحـو، ص ۱۵ و ۱۶)

اعتبارسنجی ادله نحوی

مقاله

حجت الاسلام سید عباس کلاه‌شاهی

اشاره

عرب هر چه دارد، از قرآن کریم است، وگرنه زبانِ او به دلیل گزیده‌گویی زیاد، مطمئناً تا این زمان مندرس شده بود، اما با این همه می‌بینیم، نحویان برای تقعید ضوابط زبان عربی و تبیین معانی آن، به اشعار جاهلی محض یا نیمه جاهلی (مُخَضرَمِیّ) بیشترین مراجعه را داشته‌اند و از میان منابع یا ادله نحوی اصیل، به قرآن کریم و نیز احادیث معتبر که سند اسلام و سند بقای جامعه عرب است، کمتر رجوع می‌کنند. رویکرد ملال‌آور مراجعه حداکثری به اشعار عرب و مراجعه حداقلی به قرآن و احادیث، موضوع بحث ما در نوشتار اعتبارسنجی ادله نحوی است که معتقدیم این روند جاهلی باید در کتاب‌های فنی، به ویژه آموزشی به شکل معکوس، تغییر یابد و برای قائلین اشعاری که بارها مورد استناد نحویان قرار گرفته‌اند، عصمت زبانی قائل نشد.

کلیدواژه‌ها

زبان عربی، ادله نحوی، اشعار عربی، نقد و بررسی

علم نحو مانند هر علم دیگری، دارای منابع، روش‌ها و ادله‌ای برای تقعید و تنقیح قواعد زبان عرب است که به نام «اصول النحو» در کتب ادبیات عربی، به آن پرداخته شده است. اعتبارسنجی این ادله و روش‌ها، که گاهی از آن به منابع نحوی یاد می‌شود، در این مقاله نقد و بررسی می‌شود.

درباره تعداد ادله نحوی در کتب اصول النحو، اختلاف است، ولی بنا بر کتاب الاقتراح سیوطی،[۱] می‌توان به سه منبع مشهور در اثبات و نفی قواعد کلام عربی اشاره کرد که عبارتند از:

۱. سماع که شامل قرآن کریم، حدیث نبوی و شعر و نثر عربی، قبل از بعثت و در زمان پیامبر اسلام (ص) است؛

۲. اجماع که همان توافق نحویان بصره و کوفه بر یک استعمال و یک ضابطه است؛

۳. قیاس که همان معیارهای مستنبطه از جزئیات کلام عرب است که قابل تعمیم به موارد دیگر است؛

۴. استصحاب الحال که همان ابقای حال لفظ بر اصل خود است، مگر اینکه دلیلی برخلاف آن یافت شود.

هر یک از این منابع قابل بحث و بررسی است، ولی در مجموع، منبع قرآن کریم و احادیث رسول خدا (ص)، بالاترین نمونه متون فصیح و بلیغ عربی به شمار می‌رود که پذیرفته شده است. از این رو، درباره اعتبارسنجی آنان بحثی نخواهیم داشت، اما تنها چیزی که درباره منبع قرآنی باید گفت، این است که آیا همه قرائات قرآنی یا دست‌کم هفت قرائت معروف نیز حجت هستند یا نه! به نظر ما، همان‌گونه که پاسخ مثبت دادن به این سؤال برای اهل تسنن بسیار راحت است، به همان نحو، پاسخ منفی دادن به آن برای شیعه چندان راحت نیست؛ چرا که در این زمینه اختلافاتی وجود دارد که در حال حاضر توافق اکثریت شیعه بر قبول حداقلی قرائات قرآن است، مانند مالک و ملک در سوره حمد یا چهار وجه در کفواً در سوره اخلاص، که بیشتر فقهای ما در رساله‌های خود به آن اشاره می‌کنند، اما در باب اعتبارسنجی احادیث پیامبر اسلام (ص) و باب مرجعیت نحوی، بی‌گمان آنچه معتبر و مستند بوده و منقول بالمعنی نباشد، پذیرفتنی خواهد بود. البته ابن مالک، نحوی معروف، درباره تثبیت این موضوع در تاریخ نحو، سهم به سزایی دارد و پس از او این امر با جدیت بیشتری ادامه یافت.

«شعر» منبع مهمی است که از قدیم به چالش کشیده، و در سال‌های بعد، درباره آن بیشترین نقد و بررسی، انجام شده است. متأسفانه نحات به شعر بیشتر رجوع کرده‌اند. این در حالی است که ثروت عظیم قرآنی در کنارشان بوده و از آن کمتر استفاده کردند.

عبدالجبار علوان النایلة، در کتاب «الشواهد و الاستشهاد فی النحو»، مباحث ارزنده‌ای را در باب دلایل استشهاد نحات به شعر و نقد و بررسی آن، ارائه کرده است. وی چنین آماری می‌دهد که الکتاب سیبویه، شامل ۱۰۵۰ شاهد شعری است، در حالی که کمتر از ۴۰۰ آیه قرآنی در آن به عنوان شاهد ذکر شده است یا کتاب «المقتضب» از ابوالعباس مبرّد، که پس از الکتاب سیبویه قرار دارد، ۵۶۱ شاهد شعری دارد، در حالی که شواهد قرآنی آن به مراتب کمتر است.

همین‌طور کتاب‌های «حلیة المقصود فی المقصور و الممدود» و «شرح القصائد السبع الطوال»، از ابوالبرکات انباری که مقدار آیات استشهادی آنها به مراتب از اشعار عربی کمتر است.

به راستی چرا نحات این همه به اشعار اعتماد می‌کردند؟ پاسخ این سؤال فقط به آنچه آقای علوان نایله گفته است، محدود نمی‌شود. وی می‌گوید: شعر در نزد عرب منزلت عظیمی داشته و در همه مجالس و محافل ورد زبان آنان، بوده و سبب دیگر، کمبود متون نثری عربی بود؛ چرا که از عصر جاهلیت، متن نثری قابل توجهی گزارش نشده است،[۲] اما به نظر ما، دلیل مهم دیگری که جنبه سیاسی و اعتقادی دارد، در این زمینه اثرگذار بوده که برادران اهل تسنن با وجود اشاره یا تصریح به آن، متأسفانه آن را به تقلیل در استشهادات قرآنیه، ربط نمی‌دهند!

موضوع از این قرار است که در لابه‌لای تاریخ، گزارش‌هایی

۱. برای توضیح بیشتر و مقایسه با مباحث لغوی جدید میتوان به کتاب «النحو العربی اصوله و اسسه و قضایاه و کتبه» از دکتر محمد ابراهیم عبادة رجوع کرد. (مکتبة الآداب، ۲۰۰۹ م ـ ط ۱)

۲. ابراهیم سامرائی، دراسات فی اللغة، ص ۲۶.

نقل شده است که پس از رسول خدا (ص)، کسانی که به باور خود، سکان‌دار جامعه اسلامی (مانند خلیفه دوم) و راهنمای معرفت دینی (مانند ابن عباس) بوده‌اند، به دلیل ناآگاهی از مفاهیم اصیل قرآنی و بستن باب مدینةُ العلم، یعنی امام علی (ع)، نمی‌توانستند به سؤالات مردم بر پایه آموزه قرآنی پاسخ دهند. از این رو، به اندوخته‌های سابق خود؛ یعنی اشعار و فرهنگ ادبی عرب پناه می‌بردند و در پرتوی آنها، به گمان خود کار علمی انجام می‌دادند و اشکالات را برطرف می‌کردند. برای نمونه، در این زمینه به چند قطعه تاریخی اشاره می‌کنیم:

«حارث گوید: در هنگام خلافت عمر با گروه همراه او که مهاجرین و انصار بودند، برای حج به سوی مکه می‌رفتیم که عمر با یک بیت شعر، مشغول آواز خواندن شد. ناگهان یک مرد عراقی که تنها فرد عراقی کاروان بود، به عمر گفت: ای امیر مؤمنان، این شعرها را کسی غیر از تو باید بخواند، نه تو!

عمر از گفته او بسیار خجل شد و از شدت شرم اسبش را هی کرد و از ما فاصله گرفت، به طوری که از کاروان ناپدید شد».[3]

خانم دکتر ابتسام مرهون الصفّار، در کتاب خود از این واضح‌تر بیان می‌کند: «عبارت الشعر دیوان العرب، بر زبان بسیاری از صحابه پیامبر (ص) جاری شده است و عمر به ابوموسی اشعری نوشت: به اطرافیانت دستور بده، شعر بیاموزند؛ زیرا شعر انسان را به اخلاقیات عالیه می‌رساند! و شاید بهترین مثال در این زمینه روایت فرزدق باشد که گوید در کودکی شعری ساختم و پدرم مرا نزد امام علی بن ابی‌طالب برد و گفت: این پسرِ من شاعر است. اگر می‌توانی شعرش را بشنو!

امام پاسخ داد: به او قرآن بیاموز! فرزدق نیز مشغول یادگیری قرآن گردید، به طوری که زنجیری به خود بسته بود که از قرآن به چیز دیگری سرگرم نگردد تا آن را حفظ نماید و سپس زنجیر را بگشاید...».[4]

این مطالب غبار گرفته در تاریخ به خوبی نشان می‌دهد که روش امام علی (ع) بر اساس استناد به شعر عربی نبوده و تأکید ایشان روی قرآن کریم بوده است، اما برای من معلوم نشد که چرا خانم ابتسام مرهون، تعبیر «بهترین مثال» را آورده و از این نقل تاریخی مهم، برداشت معکوسی داشته و گمان کرده که امام علی (ع) نیز مانند عمر علاقه‌مند به شعر بوده است!

تا آنجا که کتب تاریخی به ما نشان می‌دهد، عمر و ابن عباس، چهره‌هایی هستند که درباره فهم الفاظ قرآن کریم در بسیاری از موارد به مردم آدرس نادرست داده و آنان را به اشتباه انداخته‌اند. این دو تن در کشف معانی الفاظ قرآن کریم، بر روی دیوان اشعار عرب تأکید فراوانی داشتند و هر گاه در برخی کلمات و تعبیرات قرآن با مشکلی روبه‌رو می‌شدند، می‌کوشیدند که از طریق شعری جاهلی یا پرسیدن از عربی بدوی، مشکلشان را حل کنند!

منبع قرآن کریم و احادیث رسول خدا (ص)، بالاترین نمونه متون فصیح و بلیغ عربی به شمار می‌رود که پذیرفته شده است.

گفتنی است که بارها این دو، مشکلاتشان را از امام علی (ع) پرسیده و نزد او شاگردی کرده‌اند. جمله عمر درباره هراس از فقدان امام علی (ع) در معضلات پیچیده، به گونه‌ای معروف گشته که به ضرب‌المثل رایج عربی تبدیل شده است: «قضیةٌ و لا ابا حَسَنٍ لها».[5]

سلقانی در کتاب خود از یکی از کتب تاریخی، داستانی از شب‌نشینی این دو فرد ذکر کرده است که آنان تا طلوع فجر با همدیگر به شعرخوانی پرداختند![6] سپس سلقانی ادامه می‌دهد که عمر خیلی از نابغهٔ ـ که شاعر جاهلی است ـ خوشش می‌آمد و ابیات او را که از حفظ داشت، گزینش می‌کرد و برای بعضی‌ها می‌خواند.

«عمر شعر را می‌ستود و می‌گفت: شعر بیشترین چیزی است که از کلام عرب باقی مانده است که به وسیله آن خشم‌ها تسکین داده شده و فتنه‌ها فروکش می‌کند و مردم به وسیله آن در محافل اجتماعی، حاجات خود را برطرف می‌کنند و به مستمندان کمک می‌شود».[7]

دکتر سلقانی، حکایت جالبی را نقل می‌کند که ناخواسته راه عمر و راه امام علی (ع) را در جدی گرفتن ادبیات شعری نشان می‌دهد. ابو محجن شاعر، از نومسلمانانی بود که در ایام جاهلیت شراب‌خوار بود. وی پس از اسلام آوردن، اشعاری در وصف شراب دارد که برای او دردسرساز شده بود. این در حالی است که شراب نمی‌نوشید و فقط حرفش را می‌زد. در یکی از

---

۳. یوسف قرضاوی، فقه الغناء و الموسیقی فی ضوء القرآن و السنة، ص ۹۶، ۲۰۰۱ م، ط ۱، مکتبة وهبة: (قال الحارث بن عبید الله بن عیاش انه کان یسیر مع عمر بن الخطاب فی طریق مکة فی خلافته و معه المهاجرون و الانصار فترنم عمر ببیت فقال له رجل من اهل العراق لیس معه عراقی غیره: فَلیَقُلها غیرُک یا امیرالمؤمنین! فاستحیا عمر و ضرب راحلته حتی انقطعت من الموکب.)

۴. ابتسام مرهون الصفار، اثر القرآن فی‌الادب العربی فی القرن الاول الهجری، ص ۴، دار الرسالة بغداد، ۱۹۷۴ م ـ ط ۱.
فقد وردت عبارة «الشعر دیوان العرب» علی لسان اکثر من صحابی. (العمدة لابن رشیق، تحقیق محمد محی‌الدین عبدالحمید، ج ۱، ص ۳۰؛ طبقات القراء، ج ۱، ص ۴۲۶؛ الاتقان، ج ۱، ص ۱۱۹؛ المزهر، ج ۲، ص ۴۷۰ و کتب عُمر الی ابی موسی الاشعری: مُر مَن قِبَلَک بتعلم الشعر فانه یدل علی معالی الاخلاق (العمدة، ج ۱، ص ۲۸) و لعل خیر مثال فی هذا المجال ما یروی عن الفرزدق من انه نظم الشعر و هو صغیر فجاء به ابوه الی الامام علی بن ابی طالب و قال له: ان ابنی هذا شاعر فاسمع منه فاجابه الامام: علمه القرآن! فلما کبر الفرزدق تعلمه و هو مقید لئلا یلهو عنه. (دیوان الفرزدق، ج ۱، ص ۵؛ المستطرف، ج ۱، ص ۲۱) در ادامه میگوید: «و فی خبر آخر أن البعیث ضج الی الفرزدق حین هجاه جریر یستنصره علی قول الشعر فوجد الفرزدق مقیداً نفسه لانه آلی یمیناً ان لا یفکّ قیده حتی یقرأ القرآن کله و یتعلمه...».

۵. مرحوم معرفت، التمهید، ج ۹، ص ۱۸۸.

۶. مصادر اللغة، عبدالحمید السلقانی، ص ۲۵۲، به نقل از الاغانی، ج ۱۰، ص ۲۹۰ (و یحکی ابن عباس: خرجت مع عمر فی اول غزوة غزاها فقال لی ذات لیلة: یا ابن عباس أنشدنی لشاعر الشعراء. قلت: من هو یا امیرالمؤمنین؟ قال: ابن ابی سلمی فأنشدنی له، فأنشدتُه له حتی برق الفجر.)

۷. همان، ص ۲۳۵. (و یصف الشعر فیقول: الشعر جزل من کلام العرب یسکن به الغیظ و تطفأ به الثائرة و یتبلغ به القوم فی نادیهم و یعطی به السائل.)

امام علی (ع) فرمود: روا نیست کسی را که فقط حرفی را می‌زند و می‌گوید: فلان کار را می‌کنم، در حالی که نکرده است، مجازات کنی؛ چرا که خدا درباره شعرا فرموده است: آنان کسانی هستند که می‌گویند چیزهایی را که انجامش نمی‌دهند.

روزها، سرگرم سرودن شعری غم‌انگیز درباره فقدان شراب بود که عمر سر رسید. او چنین می‌گفت:

و انّی لذو صبرٍ و قد ماتَ اِخوتِی
و لستُ عن الصَّهباءِ یوماً بِصابِرِ

رَماها امیرُ المؤمنین بحَتفِها
فَخُلّانُها یَبکونَ حَولَ المَعاصِر[8]

عمر به او گفت: بالاخره درونت را آشکار کردی! اینک به خاطر پافشاری بر شراب‌خواری، تو را عقوبت بیشتری خواهم کرد.
امام علی (ع) به مخالفت با عمر برخاست و فرمود: روا نیست کسی را که فقط حرفی را می‌زند و می‌گوید: فلان کار را می‌کنم، در حالی که نکرده است، مجازات کنی؛ چرا که خدا درباره شعرا فرموده است: آنان کسانی هستند که می‌گویند چیزهایی را که انجامش نمی‌دهند[9]
از سخن پایانی امام علی (ع) به خوبی می‌توان فهمید که حضرت، شعر را چندان جدی نمی‌گرفت، برخلاف عمر که فکر می‌کرد شعر آن‌قدر واقعی و ارزشمند است که باید آن را در احکام حقوقی، به عنوان اعتراف به جرم تلقی کند.
دکتر سلقانی در فصل سوم کتابش به عنوان «الشعر فی العصر الاموی» مطلب بسیار ارزنده‌ای را بیان می‌کند که بنی‌امیه برای سرگرم کردن رقبای سیاسی خود شیوه‌های گوناگونی به کار می‌بردند که از جمله ترویج شعر غنایی و هجایی بود. معاویه از راه ترویج خوش‌گذرانی و آوازه‌خوانی در بین جوانان بنی هاشم، شعر غنایی و غزل‌های عاشقانه را در منطقه حجاز نشر داد. کما اینکه با ایجاد تعصب قبیله‌ای در عراق، شعر هجایی را زنده کرد و مردم را به آنها مشغول ساخت. از این رو، بنی امیه در شعر، زبانزد شده و عرب، طایفه قریش را در همه چیز، به جز در شعر برتر می‌دانستند، اما با سیاست‌های ضد فرهنگی معاویه، شاعران غزل‌سرای برجسته‌ای از میان قریش مثل عمر بن ابی ربیعه، حارث بن خالد، عرجی، ابودهبل و مانند آنها پدید آمدند، به گونه‌ای که مردم، قریش را در شعر نیز برتر دانستند، تا جایی که روزی، سکینه، دختر امام حسین (ع) که شعرشناس نقادی بود، به یکی از علمای سرشناس آن زمان که معروف به صلاح و تقوا بود، ولی شعر عاشقانه‌ای سروده بود، فرمود: آیا واقعاً این شعرها را خودت گفته‌ای؟
او پاسخ داد: آری.
خانم سکینه به شکل اعتراض و موعظه به او فرمود: «هنّ حرائر إن کان خرج هذا من قلب سلیم قط؛[10] یعنی سوگندی می‌خورم که اگر راست نبود، کنیزانم آزاد باشند که این اشعار هوس‌بازانه از قلب سالمی نتراویده است، بلکه قلبت بیمار است.
دکتر سلقانی مطلب بسیار عبرت‌آموزی را درباره ابن عباس نقل می‌کند که کاملاً نظریه ما را در بی‌اعتنایی اهل بیت (ع)، به اشعار عرب، به ویژه برای اثبات علوم ادبی اسلامی، ثابت می‌کند. وی در این باره چنین می‌گوید: «ابن عباس برای استراحت و رفع خستگی از جلسات فقهی و تفسیری خود، به شنیدن اشعار ابن ابی ربیعه پناه می‌برد، به طوری که نافع بن ازرق او را بر این روش سرزنش کرده و به او می‌گفت: تو را به خدا ای ابن عباس! ما به هنگام سوار شدن بر شتران از مناطق دور، به پهلوی آنان می‌کوبیم که زودتر حرکت کنند تا به تو برسیم و از تو درباره حلال و حرام بپرسیم، اما تو حوصله ما را نداری، ولی این پسر بچه خوشگذران (یعنی عمر بن ربیعه) برایت اشعار عاشقانه می‌سراید و تو آنها را حفظ می‌کنی؟!
همچنین برخی یاران ابن عباسوی را درباره حفظ این گونه اشعار، سرزنش می‌کردند، اما ابن عباس در پاسخ آنان می‌گفت: ما این گونه اشعار را خوب و بامزه می‌یابیم».[11]
در کتب لغت و علوم القرآن ثبت شده است که ابن عباس در ماجرای سؤالات متعددی که «نافع» از او می‌کند، تماماً با شعر به او جواب داد.[12]
در نهج‌البلاغه و الدرالمنثور می‌بینیم که در بحران خوارج، امام علی (ع) آن‌گاه که ابن عباس را برای مذاکره با آنها می‌فرستد، به ابن عباس سفارش عجیبی می‌کند که حاکی از ضعف ابن عباس در مباحث تفسیری است. حضرت به او می‌فرماید: «با خوارج به وسیله قرآن بحث نکن! چرا که قرآن، محتمل وجوه گوناگون است و خوارج می‌توانند بحث را کش بدهند یا آن را بپیچانند، بلکه با آنها به وسیله سنت رسول خدا (ص) بحث کن که امر واضح و مسلمی است و نمی‌توانند در برابر آن موضع چندگانه بگیرند».
این سفارش نشان‌دهنده مظلومیت و مجهولیت قرآن در آن عصر است و نیز بیانگر این است که ابن عباس در امر سنت و حدیث ماهرتر بوده است، اما برخلاف آنچه مشهور شده که وی استاد تفسیر بوده، نشان می‌دهد ابن عباس چندان بر اثبات وجوه خاص قرآنی مسلط نبوده و قادر به آوردن قرائن محکم از قرآن برای تعیین مراد، نبوده است. آیا یکی از دلایل این بی‌اعتمادی به وی نمی‌تواند همین تمسک افراطی ابن عباس به شعر عرب باشد که در نظر شریف امام علی (ع)، نمی‌توانست دردی را از مسلمین دوا کند؟
با این وضعیت، چه‌طور می‌توان به شعر به عنوان منبعی اصلی در فهم الفاظ و معانی قرآن یا قواعد عربی اعتماد کرد؟ با وجود اجماع همگانی بر اینکه مولا علی (ع)، واضع و مخترع نحوست، آیا بهتر نیست از واضع اول آن یاد بگیریم که روی اشعار عرب حساب جدی باز نکنیم؟
اینجاست که به عمق دیدگاه علمای اصول فقه شیعه پی می‌بریم که به حجیت قول لغوی، که غالباً مبتنی بر اشعار عرب است، همواره اشکال داشتند. بنابراین، ما در استخراج قواعد نحو و تبیین لغات قرآن، که مبتنی بر اشعار عرب باشد، چندان خوش‌بین نبودیم و انفتاحی عمل نمی‌کنیم، بلکه باید انسدادی باشیم؛ یعنی به ظن مطلق و مطلق ظن تکیه کنیم و با تجمیع قرائن، معانی لغات را از لغت‌شناسان بپذیریم، کما اینکه در باب قواعد نحوی، به اشعار عرب التزامی نداریم و برعکس آنچه نحویان از دیدن اشعار جاهلیت، مشعوف می‌شوند و گمان می‌کنند توانسته‌اند قواعد مهمی از زبان عربی را شناسایی کنند، ما معتقدیم دقیقاً زبان عربی از نزول قرآن کریم، آغاز می‌شود و رسمیت می‌یابد.

---

۸. شگفتا که بر مرگ برادارانم صبر میکنم، اما بر دوری شراب، حتی یک روز هم صبر نمی‌کنم. هر چند با تیرحکم خلیفه، شراب مرد، اما دوستان شراب، اطراف وسایل شرابسازی می‌گریند.

۹. همان، ص ۲۶۰. «فقال عمر: قد ابدیت ما فی نفسک و لازیدنک عقوبة لاصرارک علی شرب الخمر فعارضه علی علیه السلام قائلاً لعمر: ما یجوز ان تعاقب رجلاً قال لافعلن و هو لم یفعل و قد قال الله فی الشعراء (و انهم یقولون ما لا یفعلون.)

۱۰. همان، ص ۲۷۸ تا ۲۸۱. «و کان ابن عباس یستریح من مجلس الفقه و التفسیر الی سماع شعر ابن ابی ربیعة و...».

۱۱. همان، ص ۲۸۱.

۱۲. اتقان، ج ۱، ص ۱۱۳؛ اقبال شرقاوی، مقدمه معجم المعاجم.

تحلیل ساختار دانش‌های ادبی

مقاله

استاد رضا حبیبی

اشاره

رضا حبیبی، سال ۱۳۵۲ خورشیدی به دنیا آمده، و دارای مدارج علمی خارج فقه و اصول، از حوزه، و دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت است. کتاب‌های درآمدی بر فلسفه علم، جامعه ایدئآل اسلامی و مبانی تمدن غرب، و تاریخ تحلیلی حضرت مهدی (عج)، از تألیفات ایشان است. هم‌چنین ایشان قائم مقام مرکز تدوین متون درسی حوزه علمیه و مدرّس علوم مختلف حوزوی است.

مقدمه: ضرورت تبیین ساختار دانش‌های ادبی

یکـی از مباحث اساسـی بـرای برنامه‌ریـزی برای تعلیـم و تربیت، بـه ویژه، برنامـه ریزی درسـی، شـناخت دقیـق ماهیت دانـش وموضـوع برنامه‌ریزی درسـی خـاص آن می‌باشـد. چـرا کـه هـر برنامه‌ریزی درسـی از سـه بخش اساسـی تشـکیل شـده اسـت. الـف- طراحـی اهـداف؛ ۲-تدوین محتـوا بر اسـاس شـناخت امکانـات موجـود و منابـع در اختیار؛ ج-شـناخت سیاسـتها، راهبردهـا و روشـهای رسـیدن بـه اهـداف از طریـق ارایه روشـمند محتوا به مخاطب(روشـهای تدریـس و ارزیابی)

الف-شـناخت ماهیـت دانـش، از مهمتریـن مبانـی طراحـی اهـداف برنامه‌ریـزی درسـی

در ایـن میـان، اساسـی‌ترین مسـاله، شـناخت دقیـق اهـداف برنامه درسـی اسـت. تردیدی نیسـت که صرف در نظر گرفتن اهداف، دلیـل بر هدفمند و معقـول و موجه شـدن یک هدف نیسـت؛ بلکـه زمانی می‌تـوان از معقولیت و درسـتی یـک هـدف اطمینان خاطـر پیدا کـرد، که هدف گزینش شـده، از دلایـل و توجیهـات معقـول و منطقی نیـز برخودار باشـد. به همیـن منظور، در برنامه‌ریـزی درسـی، فصـل مفصلـی را تحت عنـوان مبانی برنامه‌ریزی درسـی بـه ویژه مبانـی طراحی اهـداف در نظـر گرفته اند.

برخـی از مهمتریـن مبانی طراحی اهداف عبارتنـد از: الف-نیازهای اجتماعی و تحلیـل وضعیـت جامعـه؛ ب-نیازهـای فراگیـر؛ ج-ماهیـت دانـش مـورد تدریس؛ د-فلسـفه آموزشـی و پرورشـی؛ ه-روان شناسـی تربیتی و....

مراجعـه بـه ایـن مبانـی، در حقیقت توجیه‌کننـده دلایل در نظـر گرفتن یک یـا مجموعـه ای از اهـداف و منطـق طبقه‌بنـدی خـاص از میان انـواع طبقه بندیهـای ممکـن برای یک دانش اسـت.

تردیـدی نیسـت که نـوع اهداف آموزشـی که می تـوان برای دانش فلسـفه در نظر گرفـت بـا علـم اصول یـا فقـه و ادبیات متفـاوت اسـت. و این همه ریشـه در ماهیـت دانـش و خصوصیـات خـاص هـر علـم دارد. ایـن نکتـه بخصـوص در اهـداف کلـی و جزئـی و طبقـه بنـدی اهداف که رکـن رکین فعالیـت های درسـی اسـت، از اهمیـت فوق العاده‌ای برخودار اسـت.

گزینـش اهـداف ویـژه برای هـر درس، زمانی امکان‌پذیر است که شـناخت دقیقـی از دانش مورد نظر داشـته باشـیم.

ب-راه شناخت مولفه‌های یک دانش

اینکـه برای شـناخت دانش و ویژگیهـای آن، از چه متدی بایـد بهره گرفت، مدلهـای گوناگونـی ارایـه شـده اسـت. با توجـه بـه انـواع طبقه‌بندیهایی که بـرای دسـته‌بندی نظام معرفـت بشـری ارایه شـده اسـت، می‌تـوان به این حقیقـت پـی بـرد کـه ملاکهـای در نظر گرفتـه بـرای تفکیک یـک علم از سـایر علـوم، بسـیار متنـوع اسـت. برخی بـرای تفکیـک دانشـها، از ملاک تفـاوت در موضـوع، برخـی از مـلاک غایت و دسـته دیگر از معیـار روش بهـره گرفته‌اند.

برخـی دیگـر، از حـدود سـطوح انتزاعـی یا عینی بـودن و شـدت و ضعـف آن بهره گرفته‌انـد. در این نوشـته، مجال طـرح و بررسـی هر کـدام از ملاکهای پیش گفته نیسـت.

در ایـن میـان، عـلاوه بر ملاکهـای بیرونی بـرای تفکیک دانشـها، از مـلاک درونـی خاصی بـرای بیان مولفـه ها و سـاختار درونی دانش نیز اسـتفاده شـده اسـت. بـه عبارت دیگـر، اگـر دانشـها را بـا هـر مـلاک خـاص از همدیگـر تفکیـک کردیـم، ایـن سـوال مطرح می شـود کـه بعد از جدا سـازی دانشـها از همدیگر، دانش تفکیک شـده از چه اجـزا و مولفه‌هایـی برخـودار خواهـد بود.

در ایـن زمینـه نیـز، ملاکهای مختلفـی وجـود دارد. اغلب صاحب‌نظـران، مولفه‌هـای یـک دانـش را بـه سـه عنوان کلـی، موضـوع، مبـادی و مسـایل، تقلیـل داده‌انـد. اینکه چـرا از میـان ایـن همـه، تنهـا بـه ایـن سـه مولفـه اکتفا کرده‌انـد، تحلیلهـای خاصی ارایه شـده‌. اسـت.

آنچـه کـه در ایـن نوشـته در صـدد بیـان آن هسـتیم، آن اسـت کـه بـرای شـناخت دانـش، تنهـا ایـن سـه مولفـه کافـی نیسـت؛ بـه تعبیر دیگـر، اگر چـه توجه به این سـه عنوان، شـرط لازم شـناخت هر دانشـی اسـت، ولی شـرط کافـی نیسـت. بـه عنـوان نمونه، مـی باید هر یـک از این مولفه‌هـا را بـه اجـزای خردتری نیز تحلیل کـرد. به عنوان نمونـه، هر مساله‌ای خود متشـکل از موضـوع، محمول و نسـبت خاص بیـن آنهاسـت. موضـوع و محمـول، حاوی مفاهیـم موجـود در یـک علـم و نسـبت حاصله بیـن آنها همـراه بـا ترکیب موضـوع و محمول، موجد قضیـه در آن علـم اسـت. بدیـن ترتیب، مـا با تحلیل مسـایل علـم، در نهایـت بـه دو مولفـه جزئـی تـر دسـت پیـدا می‌کنیم که عبـارت اسـت از: ۱-مفاهیـم؛ ۲-قضایـای یک علم.

از سـوی دیگـر، گاهـی نـگاه ما بـه مسـایل، از نـوع نگاه تجزیـه ای و مسـتقل، بـدون در نظر گرفتـن ارتبـاط موجـود بیـن مسـایل آن علـم اسـت، ولـی گاهـی نـگاه مـا بـه آنهـا، نـگاه ترکیبـی و بـا لحـاظ روابط موجـود در میـان آنهاسـت. در این صـورت با مولفه دیگـری از قبیل، سـاختار موجـود در آن علـم و بـه تعبیـر نظـام حاکـم بین گـزاره هـای موجـود در یـک علـم مواجه می‌شـویم.

بدیـن ترتیب، در نهایت، از تحلیل مولفه مسـایل علم، به

نظام جمع شـــدن صرف اجزاء و عناصر نیســـت، بلکه باید بین عناصر و اجزای یک نوع پیوند و رابطه منطقی یا عملیاتی و کاربردی مشخص وجود داشته باشد.

سـه ریـز مولفه ذیل دسـت پیـدا می‌کنیم:

۱-مفاهیم موجود در یک علم

۲-قضایای موجود در علم

۳-ساختار و نظام حاکم بین گزاره های موجود در علم

ایـن تحلیـل مختـص بـه مسـایل علم نیسـت، بلکـه می تـوان در سـایر مولفه هـا نیز از قبیـل موضـوع، مبـادی نیـز انجـام داد کـه در این مجـال فرصت تحلیل آن نیسـت. در هـر صـورت، آنچـه که در این نوشـته در صدد بیان آن هسـتیم، تبیین مولفه «سـاختار و نظام حاکم بر دانشـهای ادبی» اسـت.

بـرای اینکـه بتوانیم به تحلیل روشـنی از سـاختار دانش‌های ادبی دسـت پیـدا کنیم، ابتدا بـه بررسـی رویکـرد نظام‌منـد در تحلیـل دانش‌ها، سـپس به رویکـرد سـاختار در تحلیل زبـان ؛ بعـد از آن، تحلیـل سـاختار دانشـهای ادبـی و در نهایـت به بررسـی سـاختارهای حاکـم بـر نحو و ارایـه سـاختار مختار خواهیـم پرداخت.

۱- رویکرد نظام‌مند در فهم علوم مبانی آن

مقدمه:

از مهمتریـن مهارت‌هـای شـناختی، توانایـی تفکـر نظام‌مند اسـت. در این مقاله به بررسـی ماهیت‌شناسـانه رویکـرد نظام‌منـد و بیـان شـاخصه‌های آن از یـک سـو و فوایـد رویکـرد نظام‌منـد بسـنده کرده‌ایم.

۱-۱- رویکرد نظام‌مند و شاخصه‌های آن

همانطـور کـه اشـاره شـد، در مواجهه با دیـن با دو رویکـرد تجزیـه‌ای و نظام‌منـد مواجهیـم. بعـد از تبییـن رویکردهـای پیش گفته، می بایـد به تبیین ماهیـت ایـن دو رویکـرد به ویژه رویکـرد نظام‌مند و شـاخصه‌های آن بپردازیـم.

الف- روش تجزیه‌ای

در ایـن روش ابتـدا بـا تجزیـه واقعیـت بـه عناصر تشـکیل‌دهنده آن، بـه بررسـی مـوردی و جزئـی آن عناصر می‌پردازند. سـپس بـا پرداخت بـه تحلیـل روابـط موجـود در بیـن عناصـر در صـدد کشـف مهم‌تریـن عوامـل تأثیرگـذار برمی‌آینـد. تجزیـه و تحلیـل[۱] فراینـد شکسـتن موضوعـی پیچیـده یا مـاده‌ای بـه اجزای کوچکتـر در جهـت کسـب فهـم بهتری از آن اسـت. این تکنیـک در مطالعـه ریاضیات و منطق از پیش از ارسـطو اسـتفاده می‌شـده اسـت هرچند به عنوان مفهومی رسـمی نسبتا در همیـن اواخـر شـکل یافته اسـت.

ب- روش نظام‌مند

از شـیوه تحلیـل نظام‌منـد نیـز بـا نام‌هایـی چـون تفکـر ارگانیکـی ، کل‌گرایـی و نگـرش سیسـتمی یاد شـده اسـت. نظـام، کل سـازمان‌یافته مرکـب از عناصری متعددی اسـت که آنهـا را تنهـا در ارتبـاط بـا یکدیگـر و بنابـر جایگاهی که در ایـن کل دارند می‌تـوان تعریف کـرد. از ***نظـام*** تعاریف متعددی ارائه شـده اسـت:

«برتلافنـی» سیسـتم را «مجموعـه واحدهایی که بین خـود دارای ارتباط متقابل هسـتند» معرفـی می‌کنـد. «ژ. لـوزورن» نیـز تعریف مشـابهی ارائه کرده اسـت: «مجمـوع عناصری کـه بـا مجموعـه‌ای از روابط به هم مرتبط هسـتند»[۲]تعاریف دیگر عبارتنـد از: «مجموعه‌ای از گزاره‌هـا کـه در یـک پیونـد متقابل و متوازن به تفسـیر هماهنگ از مجموعه‌ای از اشـیاء یـا پدیده‌هـا می‌پـردازد و آدمـی را بـه موضع‌گیـری سـازگار و هدف‌مند دعـوت می‌کند»، ، «مجموعـه هدف‌هـا همـراه با روابـط میان هدف‌هـا و میان خـواص آن‌ها»[۳]

---

۱ Analysis

۲. ر.ک. مهدی فرشاد، نگرش سیستمی، ص ۹ ؛ راسل. ال کاف، کاربرد روش سیستم‌ها، ترجمه محمد جواد سهلائی، ص ۲۸ ؛ دانیل دوران، نظریه سیستم‌ها، ترجمه محمد یمنی، ص ۱۴ ؛ محمدتقی سبحانی، الگوی جامع شخصیت زن در اسلام، ص ۵۵ ـ۶۷.

۳. عبدالرحمن عالم، بنیادهای علم سیاست، ص ۱۴۹. دوسوسور: سیستم عبارت است از کل سازمان یافته ای مرکب از عناصری متعدد که آنها را در ارتباط با یکدیگر و بر حسب مکانی که در این کل دارند می توان تعریف کرد.



گزینش اهداف ویژه برای هر درس، زمانی امکان‌پذیر است که شـناخت دقیقـی از دانش مورد نظر داشته باشیم.

از بررسی مجموعه تعاریف فوق تعریف زیر را می‌توان از نظام ارائه داد: «نظام، عبارت است از مجموعه‌هایی از اجزاء و عناصر مرتبط با هم که برای تأمین هدف واحد، کل واحدی را تشکیل داده‌اند و بین اجزا و عناصر آنها تعامل به نحو رابطه منطقی برقرار است به نحوی که هر فرعی از لوازم یک یا چند اصل بنیادی به شمار می‌رود»

۲-۱- خصوصیات نظام

با توجه به تعریف فوق می‌توان ویژگی‌های یک نظام را این چنین برشمرد:

الف- پیوند و رابطه منطقی یا عملیاتی بین عناصر و اجزاء

نظام جمع شدن صرف اجزاء و عناصر نیست، بلکه باید بین عناصر و اجزای یک نوع پیوند و رابطه منطقی یا عملیاتی و کاربردی مشخص وجود داشته باشد. پیوند بین اجزاء و عناصر در یک نظام از دو جهت قابل بررسی است، یکی از جهت پیوند معناشناختی به این معنا که مفاهیم و گزاره‌ها در ارتباط با یکدیگر معنای حقیقی خود را پیدا می‌کنند و دیگر از جهت پیوند فرا معنایی و واقعی. مراد از پیوند فرامعنایی این است که نظام‌های معرفتی چون در پی تبیین حقایق و ارزش‌های بیرونی‌اند، طبیعتا درستی مفاهیم و گزاره‌های خود را در نسبت با واقعیات عینی ادعا می‌کنند، چرا که اصولا پیوند معنایی ریشه در جهان خارج دارد و همینطور به‌لحاظ کاربردی نیز گزاره‌های تجویزی در یک نظام می‌بایست برخوردار از روابط دوگانه فوق باشند.

ب- بین اجزاء و عناصر نظام رابطه اصل و فرع برقرار می‌باشد

مانند رابطه سنخیت بین علت و معلول در نظام فلسفی با اصل قاعده علیت، و یا رابطه سایر اجزای نظام هندسی اقلیدسی با قاعده عدم امکان رسم بیش از یک خط موازی از نقطه خارج یک خط و امکان رسم بی‌نهایت خط موازی در هندسه نااقلیدسی و یا ارتباط اصل وحدت خدای متعال با سایر اصول دین.

ج- بین کلیه عناصر نظام هماهنگی و سازواری وجود داشته باشد

کارکرد هر جزء در مجموعه و اثرگذاری آن وابسته به کارکرد همه اجزا و عناصر می‌باشد، بنابراین ضعف عملکرد یک جزء در نظام‌های مکانیکی، یا غیرفلسفی و نامعقول بودن یک اصل در نظام‌های معرفتی، اعتبار کل نظام را دچار خدشه می‌کند.

د. هر یک از عناصر با سه حوزه در ارتباطند:

۱) رابطه تک تک عناصر نسبت به همدیگر ۲) رابطه عناصر با کل مجموعه به‌عنوان یک کل ۳) رابطه آنها با نظام‌های بیرون از خود به صورت غیرمستقیم

ه- نظام باید غایت‌مند و هدف‌دار باشد.

هر سیستم دارای هدف مشخصی است . هدف سیستم است که مشخص می‌کند خصوصیات سیستم چه باید باشد. هدف باید قابل اندازه‌گیری و دقیق باشد.اولین چیزی که در تجزیه وتحلیل و طراحی سیستم باید مشخص شود هدف سیستم است .[4]

و- خودکفا و خودبقا بودن سیستم

ساختار عبارت است از نسبت‌هایی که اگر با هم لحاظ شوند یک نظام منطقی پدید می‌آورند که این نظام قائم به عناصر تشکیل دهنده‌اش است اما در عین حال خودکفا و خودبقاست.

ز-هر عنصر به عنوان نشانه ای دال بر ساختار

نشانه ها در ساختارگرایی بسیار اهمیت دارند. لذا رابطه دال و مدلول، رابطه معنا و ساختار بسیار اهیمت می‌یابد. این عناصر ساختار نیستند بلکه می توانند نشانه‌هایی را در اختیار[5] انسان قرار دهند که توسط این نشانه‌ها انسان بتواند ساختار موجود را کشف کند. لذا استخراج ساختار منوط به نوعی نشانه‌شناسی است. در نتیجه بحث سمبلیسم اهمیت می‌یابد. در واقع ساختارگرایان به سمبل‌ها توجه دارند.

۱-۱ – مزایای رویکرد نظام‌مند و سیستمی

نظریه سیستمها برای دانش‌پژوهان به طور کلی، مبنای نظری سودمندی فراهم می‌کند که در چهارچوب آن می‌توانند یافته‌های رشته علمی خود را با یافته‌های مشابه در سایر رشته‌ها مربوط سازند و مفاهیم رشته خود را با مفاهیم رشته‌های دیگر مقایسه کنند.

به طور خلاصه ، نگرش سیستمی مزایای چندی دارد: بهره گیری از روش سیستمی و رویکرد نظام‌مند در تحلیل از مزایایی متعددی برخوردار است که مهمترین آن عبارتند از: جامعیت،ارایه راهبردهای ضمنی برای تحلیل همه وجوه رفتارهای انسانی،فراهم کردن زبان مشترک برای همه رشته‌هاو در نهایت صرفه جویی در تحلیل مبحث انسانی و.... از مهمترین مزایایی آن محسوب می‌شود. برخی از مزایا رویکرد نظام‌مند را ذیلا به اختصار توضیح می‌دهیم.

الف- سهولت دسترسی به اطلاعات

سهولت دسترسی به اطلاعات و استفاده از آنها در برخورد با در برخورد با مسایل و مشکلات پیش‌بینی نشده برای حل سریع ،بمو قع و منطقی آن، از مهمترین فواید روش رویکرد نظام‌مند است .

ب-سهولت تبادل اندیشه

به منظور تبادل اندیشه و اطلاعات بین رشته‌های مختلف علمی قابلیت ایجاد مفاهیم و زبان مشترک دارد، مثلا، کارورزان رشته‌های مدیریت و آموزش و پرورش که کار آنها به نحو اجتناب‌ناپذیری با علوم رفتاری و اجتماعی پیوند دارد، با تکیه بر چهارچوب تفکر سیستمی، از مفاهیم و تئوریهای علوم مذکور بهتر و بیشتر می‌توانند برخوردار شوند.

ج-ویژگی اختصار و صرفه‌جویانه این شیوه

مزیت دیگر، ویژگی اختصار و صرفه‌جویانه این شیوه است. نگرش سیستمی، تئوریهای پراکنده قلمرو رفتار انسانی و اجتماعی، و روشهای آنها را در یک چهارچوب خلاصه می‌کند که احاطه بر آن آسان است و در عین حال، جزئیات و دقایق آنها نادیده گرفته نمی‌شوند.[6]

د-فراهم ساختن بستر و شرائط مناسب برای یادگیری هرچه بهتر و بیشتر

تثبیت هر چه بهتر مطالب در ذهن در مقام نگهداری مطالب (سازماندهی مطالب). در مقام جا افتادن دقیق مطالب و ماندگاری آنها در ذهن دو کار لازم است: ۱) معنادار ساختن گزاره‌ها یا به عبارتی ایجاد پیوند معنایی بین عناصر و گزاره‌ها ۲) طبقه‌بندی یا سازماندهی گزاره‌ها

۲-مبانی زبان شناختی تحلیل ضرورت تحلیل نظام مند زبان

در آغاز قرن حاضر (۱۹۰۶ میلادی) فردیناند دوسوسور[7] توانست با پژوهشهای خود و به کمک دیگر دستیارانش

---

۴. شرط آنکه دستگاه یک نظریة، اصل موضوعی به‌شمار رود آن است که گزاره‌هایی که اصل موضوعة آن محسوب می‌شوند، با رعایت چهار شرط زیر وضع شوند:

۱ـ اولاً مجموعة اصول موضوعه باید عاری از تناقض باشد (نه تک تک اصول موضوعه تناقض آمیز باشد، نه بعض آنها بعض دیگر را نقض کند) این شرط، معادل آن است که هر گزارة دلخواهی را نباید بتوان از اصول موضوعه نتیجه گرفت.

۲ـ دستگاه باید مستقل باشد، یعنی هیچ اصل موضوعی نباید از سایر اصول موضوعی نتیجه شود (به عبارت دیگر شرط آنکه گزاره ای از اصول موضوعة دستگاه به‌شمار رود، همین است که نتیجة سایر اجزای آن دستگاه نباشد).

۳ و ۴ـ دو شرط قبل به مجموعة اصول موضوعه از آن جهت که دستگاهی را تشکیل می‌دهند بازگشت دارند اما از حیث ارتباط دستگاه با مضمون نظریه، گزاره‌هایی که اصل موضوع شمرده می‌شوند باید برای استنتاج متعلّق به نظریه «کافی» و «لازم» باشند و هیچ فرض زائدی در میان آنها نباشد.

۵ . مدخل فلسفه غربی معاصر ص ۵۲۹

۶ مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی ،ص ۱۵۲

۷. Ferdinand de Saussure

زبان‌شناسان ساخت گرا رفته رفته بر این عقیده که زبان‌شناسی باید به طور عینی و نظام مند داده های قابل مشاهده را مورد رسیدگی قرار دهد راسخ تر شدند و از این رو بیشتر به ساختهای زبانی توجه کردند تا به معنا.

علـم زبان‌شناسـی نویـن را بر شـالوده های علمی اسـتوار سـازد. بـر پایه توجـه او به زبان بـه عنـوان نظـام یـا سـاختی یکپارچـه و ویژگیهـای آن زبان‌شناسـی سـاخت گـرا[۸] آغـاز می‌شـود (مشـکوه الدینـی، ۱۳۷۳) .[۹]

از دیدگاه فردیناند دوسوسـور، زبان مجموعه‌ای از کلمات منفرد و نابسـامان و غیرمنسجم نیسـت بلکـه سـاخت و چیدمان به دقت سـازمان یافته‌ای دارد که تمامـی عناصر و اجزای درون ایـن مجموعـه با هم وابسـتگی متقابـل دارند. زبان نیز شـبکه پیچیـده‌ای از قوانین و موازینـی اسـت کـه ارزش و هویـت واقعـی هـر واژه درون ایـن شـبکه و در ارتبـاط بـا سـایر واژه‌هـای زبـان آشـکار می‌گـردد. از ایـن رو دوره‌ای کـه از زمـان «سوسـور» آغـاز گشـته و زبـان را شـبکه‌ای سـامان‌مند و منظـم می‌داند به طـور کلی دوره «زبان‌شناسـی سـاختاری» نامیده می‌شود.

زبان‌شناسـان سـاخت گـرا رفتـه رفتـه بر ایـن عقیده کـه زبان‌شناسـی باید به طـور عینی و نظـام منـد داده هـای قابـل مشـاهده را مـورد رسـیدگی قـرار دهد راسـخ تر شـدند و از ایـن رو بیشـتر بـه سـاختهای زبانـی توجـه کردند تا بـه معنا. و برای دسترسـی به دسـتور زبـان تنهـا به تـوده‌ای از اطلاعـات فراهـم آورده خود دسـت یازیدند و نشـانه‌های زبانی را بـدون در نظـر گرفتـن معنـا و تـا آنجـا که ممکن بود به وسـیله بررسـی صـورت یعنی موضـع و نحـوه ترکیب‌شـان در همان اطلاعـات گردآمده ، مشـخص و طبقه‌بندی کردند. نکات مربوط به رویکرد ساختاری به زبان به طور خلاصه عبارتند از:

۱-۳- نظام مندی زبان

الف-نظـام زبـان، می‌توانـد به عنـوان سـاختی انتزاعی مورد بررسـی قرار گیرد.

ب-نظـام یـا سـاخت هر زبـان مخصـوص همـان زبـان اسـت. و باید به طـور متمایـز توصیـف گردد.

ج-زبان نظامی نشانه‌ای است و باید به طور متمایز توصیف گردد.

د-هـر عنصر زبانـی حاصل ارتباط میـان بخش آوایی و معنایی اسـت . وی بخـش صوتـی را «دال»[۱۰] و معنـی را «مدلـول»[۱۱] و عنصر زبانی حاصل شـده را «نشـانه زبانی»[۱۲] مـی نامد .

ه-نشـانه بـه عنوان صـورت آوایی معنـی دار در نظر گرفته نمی‌شـود. بلکه بـه شـکل واقعیتی مرکـب تصور می‌شـود که از دو بخـش صورت آوایی و معنی تشـکیل می‌گردد.

و-معانـی جـدا از صورت‌هـای آوایـی خاصـی کـه با آنهـا همراه شـده‌اند نمی‌تواننـد وجود داشـته باشـند .

۸. Structuralism

۹ – زبانشناسان در مورد ملاک و معیارهای شناسایی اجزای کلام و دست یافتن به نحو یا قواعد ترکیب اجزای زبان و بالاخره تنظیم دستور زبان اتفاق نظر ندارند. گروهی برآنند که این کار باید بر اساس ملاکهای صوری مشخص در همان زبان صورت بگیرد و می‌توان از امکانات محورهای جانشینی و همنشینی بدین منظور استفاده کرد. این محققان معتقد بودند که زبانشناس باید به طور عینی ونظام‌مند. داده‌های قابل مشاهده را مورد بررسی قرار دهد و دستور زبان را از خلال توده‌ای از اطلاعات گردآوری شده زبانی و بدون توجه به معنا استنتاج کند. اینان اصطلاحاً «ساخت گرایان» نامیده می‌شوند، برخی دیگر از زبانشناسان در این مورد روی کفه معنی بیش از صورت تکیه می‌کنند و معتقدند که همیشه صورت نمی‌تواند تمامی نقشه را برساند.

۱۰. Significant

۱۱. Signified

۱۲. Sign

۲-۲-ویژگیهای دوگانه زبان

الف-صداهـای گفتـار ، هـم دارای تأثیـرات شـنیداری اسـت و هـم تولید اندام‌هـای گویایـی.

ب-پدیده زبان مادی روان‌شناختی است.(صداها و مفاهیم)

ج-پدیده زبان‌هم فردی و هم اجتماعی است.

د-نهادی موجود(حال) و محصول گذشته است.

زبان‌شناسـی دانـش هیـچ کـدام از ایـن دو گانگی‌هـا نیسـت ولـی از تمامـی یافته‌هـای آنهـا بهـره می‌بـرد بـه ایـن عنـوان که موضـوع مطالعـه آن زبـان اسـت که محـور اتکاء آن ویژگی‌هاسـت.[۱۳]

۳-تحلیل ساختار دانش های ادبی

پیـش از آنکـه بـه تحلیل سـاختار دانشـهای ادبـی بپردازیم، ابتـدا به بیان سـاختار مباحث مربـوط بـه زبـان می‌پردازیـم و سـپس بـه بررسـی جایـگاه زبـان و در نهایت، بـه تحلیل سـاختار دانشـهای ادبی خواهیـم پرداخت.

۱-۳-تبیین ابعاد مباحث مربوط به زبان

مباحـث مربـوط بـه زبـان را ذیـل چنـد عنوان، مـورد تحلیـل و بررسـی می‌کنیـم. روش تحلیـل زبـان، ابعـاد مباحـث مربـوط بـه زبـان، ابعـاد ارتباطی مباحـث زبان

الف-روش تحلیل و تحقیق مباحث زبانی

در مورد روش تحقیق در حوزه مباحث زبانی از چند جهت می توان گفتگو کرد: جهت اول به لحاظ هدف تحقیق؛ جهت دوم به لحاظ روش تحقیق از حیث ابزار ادراکی و منبع گرد آوری اطلاعات؛ جهت سوم به لحاظ رویکرد تجزیه ای یا کل گرایانه

۱-الف- هدف تحقیق

از حیـث هـدف تحقیـق، بـا توجـه بـه انواع سـه گانـه تحقیـق می تـوان هـدف از روش تحقیـق در حـوزه زبان را به سـه دسـته: تحقیـق بنیاد، راهبـردی و کاربردی تقسـیم کرد. در ایـن مـورد، تقسـیم‌های و فروعات دیگری نیز از قبیل توسـعه‌ای نیز ارایه شـده اسـت کـه بـا توجـه بـه عـدم ارتباط مسـتقیم به بحـث حاظـر از توضیـح و تبیین آن خـودداری می‌کنیـم.[۱۴]

۲-الف- روشهای تحقیق در حوزه زبان

روشـهای تحقیـق در حـوزه زبـان را به لحاظ ابـزار ادراکی و تحلیل می توان به روشـهای تحقیـق عقلـی در بعـد فلسـفه زبـان، تجربـی در بخـش مربوط بـه زبان‌شناسـی علمی و جامعه‌شناسـی زبـان و نقلـی در مورد دسـتور زبان و مسـتندات درسـتی قواعـد مدعایی در ادبیـات کهـن و معانـی لغت مورد اسـتعمال در زمانهای گذشـته اشـاره کرد.

از جهـت دیگـر، کـه در این نوشـته می‌تـوان به آن اشـاره کرد، می تـوان روش تحقیق در زبـان را بـه دو رویکـرد روش تجزیه‌ای و کل گرا و نظام‌مند تقسـیم کرد.

۳-الف-رویکرد کل گرا در تحلیل زبان

یکـی از تاثیـر گذارتریـن شـیوه‌های تحقیـق، اتخـاذ موضع در مـورد تجزیه‌ای یـا کل‌گرا بـودن تحقیـق در مقـام بررسـی موضوعـات از جملـه زبـان اسـت. در ایـن روش، ابتـدا

۱۳ – ر.ک. هریس، روی، زبان، سوسور و ویتگنشتاین، ترجمه اسماعیل فقیه، نشر مرکز، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۱ ؛

۱۴ –برای مطالعه بیشتر، ر.ک. عباس هومن ، راهنمای عملی پژوهشهای تربیتی ، تهران، انتشارات موسسه فرهنگی منادی تربیت، ۲۱۳۸ ،چاپ اول انواع روش تحقیق ص ۳۰ -۳۲؛ جان بست، روش های تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری، تهران، انتشارات رشد ،۱۳۸۱،چاپ نهم، ص علی دلاوری روش تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی،تهران انتشارات موسسه نشر ویرایش،

بـه تجزیـه موضـوع تحقیق به اجـزای تشـکیل‌دهنده آن، بررسـی ویژگیهـای هر یک از اجـزاء، در گام سـوم تبیین نحـوه ارتبـاط هـر کـدام و نقـش و جایـگاه هـر جـزء در نظـام تشـکیل دهنـده آن، ودر گام نهایـی تحلیـل آثـار و خصوصیـات مترتیـب بر حاصـل ترکیب اجـزاء می‌پردازند. بدیـن منظـور، ابتدا بایـد به بیـان اجزاء مباحـث مربوط به زبان مـی پردازیم.

مباحـث مربـوط بـه زبـان را در سـه بعـد، لفظـی، معنـا و مباحـث مربـوط بـه فراینـد ارتبـاط لفظ بـا زبـان در عالم واقـع و سـپس نحـوه تکویـن ایـن ارتبـاط در اذهـان مخاطبیـن می‌تـوان تقسـیم کرد. بدیـن ترتیـب، در حوزه زبـان بـا سـه بحـث اساسـی مواجهیـم:

۱- مباحث مربوط به بعد لفظی زبان

۲- مباحـث مربـوط بـه بعد معنا و شـناخت ابعـاد مختلف مربوط بـه معنا

۳- مباحث مربوط به کیفیت ارتباط الفاظ با زبان

هـر یـک از حوزه های پیـش گفته از عناویـن فرعی تری برخـودار اسـت کـه تنها به فهرسـت ایـن عناوین بسـنده کـرده و تفصیـل آن را به زمـان دیگر موکـول می‌کنیم.

۲-۳- مقایسـه اجمالـی درمـورد تحلیـل بعـد لفظـی زبان

زبـان در اولیـن تقسـیم بـه کمتریـن واحدهـای معنـا دار، بـه تکواژهـا و در تقسـیم‌بندی بعـدی، بـه واجهـا تقسـیم می‌شـود. در ادبیـات کهـن، ترتیب تحلیل بعـد لفظی زبان را بدیـن شـکل بیـان می‌کردند.

الـف- برخـورد هـوای بـازدم انسـان بـه تارهـای صوتی؛ ب- موجـوب تشـکیل صـوت؛ ج- برخـورد صـوت بـه مخـارج حـروف؛ د-موجـب شـکل گیـری حروف(حروف مبانـی)؛ ه-ترکیـب حـروف بـدون قـرار دادن آنهـا و جعل آنهـا بـرای معنـای خـاص لفـظ مهمـل؛ و- حاصـل قرار دادن آنهـا بـرای معنـای ویـژه، کلمـه؛ ز- کلمـه نیـز در صـورت غیرمسـتقل بودن معنـای آن: حـرف و در صورت مسـتقل بـودن معنـا بـه دو دسـته اسـم و فعـل تقسـیم می شد.

ح-در ادامـه، اگـر دو لفـظ باهـم ترکیـب شـد، از دو حـال خـارج نیسـت: ط-اگـر حاصـل ترکیـب دو کلمـه یصـح السـکوت بـود، آن را مرکب تـام ؛ ی-در غیـر این صورت آنـرا مرکـب ناقـص نـام گـذاری کرده‌اند.

ک-هـر یـک از ایـن دو نیـز بـه دو قسـم فرعـی تقسـیم می‌شـود: اگـر مرکب ناقـص از نـوع ترکیب اضافی باشـد آنـرا ترکیـب اضافـی و اگـر یکـی از آن دو بیانگـر وصفی از اوصاف اسـم پیشـین باشـد، آن را ترکیب ناقص وصفی می‌نامند.

ل-در بخـش ترکـب تـام نیـز، اگـر مرکـب تـام بـا اسـم شـروع شـده باشـد، آن را جملـه اسـمیه و اگـر بـا فعـل شـروع شـده باشـد، آن را جمله فعلیه نامگـذاری می‌کنند.

بـا مراجعـه بـه مباحـث موجـود در منابـع زبـان شناسـی، بـا فضـای مشـابهی مواجهیـم. بـا دو تفـاوت مهـم: اول بهره‌گیـری از اصطلاحـات جدیـد کـه در برخـی مـوارد، راهگشـا نیز هسـت؛ دوم، وجود برخـی نوآوریها که مکمل مباحـث فعلـی مربوط به ساختارشناسـی دانـش های ادبی است.

فراینـد ترسـیم سـاختار مباحـث ادبـی در مباحـث جدیـد زبان‌شناسـی بدیـن ترتیـب اسـت.

۱-عمل عادی تنفس

اگـر بـازدم انسـان، بـه هنـگام خـروج از نـای، بـا تارهای صوتـی برخورد نکنـد، عمل عادی تنفس شـکل می‌گیرد.

۲-شکل‌گیری مصوتها

در صورتـی کـه بـازدم، براثـر فشـردگی تارهـای صوتـی بـدون تکیـه گاه خـاص، بـه تارهـای صوتی برخـورد کند در ایـن صـورت، مصوتهـا تولید می‌شـود. ایـن مصوتها، با اوج و فرودهـای خاصـی ادا مـی شـود، کـه همـان نحوه ادای صامتها اسـت شـکل می گیـرد. در ادبیـات قدیم، به ایـن مصوت هـا حرکات حـروف اطلاق می شـود. البته با تفـاوت خاصـی که بـه آن اشـاره خواهیـم کرد.

ج-شکل گیری صامتها

در ادامـه تولیـد صـوت، اگـر اصـوات بـه موانـع خاصی در حفره‌هـای حنجـره یـا دهان برخـورد کند و بـه تعبیری به مخـارج حـروف، در این صـورت، صامتها و یا بـه تعبیری، حـروف مبانی شـکل می‌گیرد.

مجمـوع مصوتهـا و صامتهـا را واج مـی گوینـد. البتـه بـا اختـلاف نظـر خاصی کـه در تعریف واج وجـود دارد که در جای خـود بایـد بـدان پرداخت.

د-شکل‌گیری هجاها

از ترکیـب صامتهـا و مصوتهـا، هجـا شـکل مـی گیـرد. هجاهـا بـا توجـه بـه نـوع اجـزای تشـکیل‌دهنده آنهـا از تعـداد صامتهـا و نـوع مصوتهـای کوتـاه و بلنـد، بـه سـه دسـته هجـای کوتـاه، بلنـد، و کشـیده تقسـیم می‌شـود.

ه-تک واژ

بعـد از شـکل گیـری هجاهـا، و بعـد از ترکیـب آنهـا، دو حالـت اتفـاق می‌افتـد: یـا اینکـه ایـن هجاها بـرای معنی خاصـی وضـع می‌شـود، و یـا اینکـه بـرای معنـی خاصی قـرار داد نمی‌شـود. در صورتـی کـه ایـن هجاهـا، بـرای معنـی خاصـی قـرار داد شـوند؛ در ایـن صـورت، تکـواژ شـکل می‌گیرد.

تکواژها بر دو قسمند:

برخـی از تکواژهـا دارای معنی مسـتقل بـوده و به تنهایی مـی تواننـد یکی از نقشـهای نحـوی را به عهـده بگیرند، آنهـا را تکواژهـای مسـتقل و به صـورت طبیعـی واژه نیز مـی نامنـد. ولـی تکواژهای غیر مسـتقل، تنهـا در صورت ترکیـب بـا تکاژهـای غیـر مسـتقل، می‌تواننـد از معنـا و مفهـوم خـاص برخوردار شـوند. اغلـب تکواژها، بـه عنوان پیشـوند، پسـوند، و میانوند ظاهر می‌شـوند.

و-عبارات

بعـد از شـکل‌گیری واژهـا، نوبـت بـه ترکیـب واژه‌هـا جهـت شـکل‌گیری عبارت می‌رسـد. عبـارات در اصطلاح

بهره گیری از روش سیستمی و رویکـرد نظام‌مند در تحلیل از مزایایی متعددی برخوردار است که مهمترین آن عبارتند از: جامعیت،ارایه راهبردهای ضمنی برای تحلیل همه وجوه رفتارهـای انسـانی،فراهم کردن زبان مشترک برای همه رشـته‌هاو در نهایـت صرفه جویی در تحلیل مبحث انسانی و....

زبان‌شناسی، مجموعه‌ای از کلمات است که از یک سو به دسته خاصی از نقش‌ها اختصاص دارد. مانند عباراتهای اسمی، وصفی، متممها، فعلی و... از سوی دیگر، مرکب تام نبوده، و به تعبیری یصح السکوت علیها نیست.

۳-۳-تبیین ساختار دانشهای ادبی با دیدگاه مورد قبول

-تک واژ:

تک واژ بر اثر ترکیب یک یا چند هجا، که برای یک معنا قرار داد شده است شکل می‌گیرد. در ادبیات عرب قدیم، هجاها اعم از کوتاه و یا بلند، یا برای معنای خاصی قرار داده می‌شوند و یا اینکه برای معنای ویژه وضع نمی‌شوند؛ در صورت عدم قرار داد، آن را «لفظ مهمل» و در صورت جعل آنها برای معنای خاص آنها را به اصطلاح« لفظ مستعمل و معنا دار» می‌نامند؛ که در پایین‌ترین شکل آن، در قالب تک واژ ظاهر می‌شود.

تکواژه‌ها بر دو دسته‌اند: تک واژه‌های دارای معنای مستقل و تک واژه‌ای دارای معنای غیرمستقل

۱-۴-تکواژهای مستقل: تک واژهای مستقل، به تک واژهایی گفته می‌شود که به تنهایی قادر به ایفای نقش دستوری هستند.

۲-۴-تک وازهای غیرمستقل

تک واژهای غیر مستقل، به تک واژهایی گفته می‌شود که به تنهای معنای مستقل نداشته و تنها در صورت ترکیب با تک واژهای مستقل، می‌توانند نقش دستوری ایفا کنند. اغلب تکواژها به صورت پیشوند، پسوند و میانوند ظاهر می‌شوند.

-واژه:

واژه‌ها محصول، تک واژهای داری معنای مستقل و یا یک تک واژه غیر مستقل با تک واژه دارای معنای مستقل است. بدین ترتیب، واژها برد دو قسمند: واژهای مفرد و واژه های مرکب از تک واژهای غیر مستقل

۱- تفکیک ماده از هیئت در ادبیات عرب

در ادبیات عرب، در بحث مفردات، واژه ها را به لحاظ ماده و هیئت از یکدیگر تفکیک می‌کنند. به همین دلیل، برای تحلیل مفردات دو علم شکل گرفته است: علم لغت و صرف

۲-علم لغت:

علم لغت، علمی است که متکفل تبیین معنای مفردات بوده، از طریق در اختیار قرار دادن اقسام مختلف ماده یک کلمه و بیان موارد استعمال و ارایه شواهد گوناگون از شعر و نثر، راه دستیابی به معنای موردنظر را در اختیار مراجعه‌کننده قرار می‌دهد.

۳-علم صرف:

علم صرف علمی است که از طریق استقراء و پیدا کردن هیئت‌های رایج ، به پیدا کردن اشکال قیاسی و تعمیم‌پذیر، و بیان معنای هییئت، از یک سو، امکان فهم معنای کلمات در قالبها مختلف آن را برای خواننده فراهم می‌کنند؛ علاوه بر آن، راهها ایجاد تغییر در کلمات را از طریق تصریف آنها در قالبهای قیاسی، با هدف شکل‌دهی به کلمات جدید را فراهم می‌کند.

٤- دستور زبان لفظی و معنایی

با توجه به سنخ هر زبان، از حیث نوع و مقاصد تغییر، قواعد آن زبان و کارکرد

مباحث مربوط به زبان را در سه بعد، لفظی، معنا و مباحث مربوط به فرایند ارتباط لفظ با زبان در عالم واقع و سپس نحوه تکوین این ارتباط در اذهان مخاطبین می‌توان تقسیم کرد.



دستوری آن نیز متفاوت خواهد بود. در برخی زبانها، ثقل مباحث بر روی معنا و نحوه تغییر معنا از طریق تغییرات لفظی است. به همین دلیل، در اغلب موارد، هر نوع تغییری در لفظ، موجب تغییر در معنا می‌شود. زبان فارسی و انگلیسی در زمره این زبانها است. دستور زبانهایی که بدین طریق شکل می‌گیرد، دستور زبان معنایی می‌گویند.
برخی زبانها به گونه‌ای است که در کنار تغییرات لفظی موجب تغییر معنا، برخی تغییرات لفظی نیز وجود دارد که تنها فایده آن، سهولت تلفظ است. ادبیات عرب در زمره این دسته زبانهاست. این دسته از دستور زبانها را دستور زبان لفظی-معنایی می‌نامند.

۵- برخی تغییرات در هیئت کلمات عربی، زمینه‌ساز سهولت تلفظ
با توجه به توضیحی که در مورد انواع دستور زبان ارایه کردیم، می توان به این واقعیت پی‌برد که تنها وظیفه علم صرف، فراهم کردن قواعد تغییر لفظ با هدف تغییر در معنا و یا کشف معنای جدید از طریق علم به هیئت‌ها نیست، بلکه بخش عمده‌ای از قواعد صرف، از قبیل: مباحث اعلال، مهموز و مضاعف، بیانگر قواعد تسهیل در تلفظ می‌باشد. این موضوع، نیاز به تحلیلی بیش از این دارد، ولی در این نوشته به همین مقدار بسنده می‌کنیم.

٦-تعریف نهایی علم صرف:
علم صرف علمی است که عهده دار بیان قواعد تغییر هیئت الفاظ به تنهایی با هدف ساختن معنای جدید و سهولت تلفظ برخی کلمات ثقیل بدون تغییر در معنا و در نهایت توانمند کردن خواننده برای شناخت انواع تغییرات موجب تغییر در معنا یا سهولت تلفظ و صرف صحیح صیغه‌های مفردات می‌باشد.

۷-علم اشتقاق
همانطور که اشاره کردیم، برخی از تکواژها وابسته بوده و به تنهایی در کلام ظاهر نمی‌شوند. این دسته از تک واژها خود بر دو قسمند: برخی از آنها بعد از ترکیب با تکواژهای مستقل، تغییری در معنای آنها ایجاد نمی‌کنند، بلکه شکلی از اشکال مختلف نمودهای معنایی آن را بیان می‌کنند. همه انواع ضمایر متصل، علائم جمع سالم و ...از این دسته‌اند. ولی برخی دیگر به گونه‌ای هستند که بعد از ترکیب با تک واژها، معنای آنها را تغییرداده و واژه جدیدی را می‌سازند. مانند کارمند که از دو جزء کار و مند تشکیل شده و مفهوم جدیدی ساخته است. اغلب پسوندها و پیشوندها از این دسته‌اند.
بنابراین علم اشتقاق علمی است که روشهای ساختن واژه‌های جدید از طریق ترکیب تکواژهای آزاد با تکواژهای وابسته رامورد بررسی قرار می‌دهد.

و-عبارتهای دستوری(معادل تقریبی مرکب ناقص در ادبیات عرب):
عبارتها دستوری به مجموعه‌ای از واژه‌های مرکب گفته می‌شود که در عین ترکیب، حاصل ترکیب آنها، موجب شکل‌گیری کلام (که به اصطلاح یصح السکوت باشد) نمی شود. عبارتها را با توجه به نقش دستوری آنها به اقسام مختلفی از قبیل: گروه اسمی، فعلی، متمم و...تقسیم می‌کنند.
در ادبیات عرب، به جای عبارتهای دستوری از تعبیر دیگری از قبیل مرکبهای ناقص استفاده می‌شود. البته این نکته به معنای انطباق دقیق این دو عنوان بر همدیگر نیست. به همین دلیل، ما در این نوشته، به جای عبارتهای دستوری، برای تکمیل ساختار دانشهای ادبی، از همان اصطلاح مرکب ناقص که به اعتقاد ما برای تکمیل چارچوب ساختار مورد نظر، مناسبتر است بهره می‌گیریم.





در هر صورت، فروعات مرکبات ناقص از منظر این نوشته بدین ترتیب خواهد بود.
۱-مرکب ناقص وصفی: از ترکیب اسم با صفت تشکیل می‌شود.
۲-مرکب اضافی: از ترکیب یک اسم با اسم دیگر شکل می‌گیرد.
برای تشخیص مرکب وصفی از اضافی، راههای مختلفی گفته شده است:
الف- امکان تشکیل کلام از مرکب ناقص وصفی:
یکی از این علامتها، تفکیک این دو ترکیب از هم و تشکیل جمله اسمیه است. اگر حاصل ترکیب آن دو، جمله اسمیه معنادار بود، مرکب وصفی در غیر این صورت، مرکب اضافی خواهد بود.
ب-اتحاد مصداقی مفهوم وصف و موصوف و تباین بین مصداقی مضاف و مضاف الیه به تنهایی
رابطه دو اسم در مرکب وصفی به لحاظ مصداق، اتحادی است مانند علی عالم، که در عالم خارج در مصداق واحد متحدند، ولی رابطه مرکب اضافی در عالم خارج، تباین است مانند کتاب علی که در عالم خارج دو امر متمایزند.
۳--شبه جمله ها: از دیگر مرکب های ناقص، می‌توان به شبه جمله های یعنی جار و مجرور و ظروف اشاره کرد. البته این موضوع جای تحلیل دارد که در این مختصر مجال پرداختن به آن نیست.

ز-جملات(تقریبا معادل مرکبات تام در ادبیات عرب):

از دیگر تقسیمات اساسی زبان ، مرکبات تام می‌باشد که در حقیقت، تشکیل‌دهنده هویت اصلی زبان است؛ چرا که برقراری ارتباط گفتاری، تنها در صورت شکل‌گیری مرکب تام رخ می‌دهد. مرکب تام، در اصطلاح به مجموعه کلماتی گفته می شود که حاصل ترکیب آنها چنان معنایی را برای مخاطب تداعی می‌کند که می تواند مفید فایده بوده و نکته ای از گوینده را به عنوان مراد جدی وی به مخاطب منتقل کند. به همین دلیل، برای وی، مفید به و همین دلیل، از جانب مخاطب، یصح السکوت باشد.[۱۵]

۱-اقسام مرکب تام:

خود مرکب تام، با توجه به نوع شروع جمله، به دو قسم: اسمیه و فعلیه تقسیم می شود.
۱-۱-جملیه اسمیه، به مرکب تامی گفته می‌شود که با اسم شروع شده باشد.
۲-۲-فعلیه:
جمله فعلیه، به مرکب تامی گفته می‌شود که با فعل شروع شده باشد.

۲- معیار اسمیه یا فعلیه بودن یک جمله

معیار اسمیه یا فعلیه بودن یک جمله، اولین کلمه‌ای است که در ساختار جمله به عنوان رکن کلام محسوب می‌شود. بدین ترتیب، اگر کلامی با حرف شروع شده باشد، مانند هل جاء زید؟ و یا با اسمی که رکن نبوده بلکه جزء فضله کلام محسوب می‌شود، شروع شده باشد، مانند تفاحا اکل علی؛ در این صورت، با توجه اینکه اولین کلامی که به عنوان رکن در کلام محسوب می‌شود فعل می‌باشد، بازهم کلام جمله فعلیه محسوب می‌شود، هر چند اولین جمله با حرف و دومی با اسم منصوب شروع شده است.

۳-تفاوت بین کلام و جمله

در ادبیات عرب، کلام و جمله نیز با یکدیگر متفاوتند. رابطه بین جمله و کلام، عموم و خصوص مطلق است. بدین معنا که هر کلامی، جمله هست، ولی هر جمله ای کلام نیست؛ برخی جملات، از قبیل جملاتی که با نکره های غیر مسوق شروع شده باشد به خاطر غیر مفید بودن کلام محسوب نمی‌شود. به همین ترتیب، جملات دارای محل اعراب، و همین ترتیب، برخی جملات بی‌محل مانند صله موصول، در عین حال که جمله هستند، ولی، کلام محسوب نمی‌شوند.
همین امر موجب شده است، در مقام تعریف جمله، تعریف روشن و قانع کننده ای ارایه نشود. در ادبیات فارسی که در ابعاد مختلف آن، حتی به لحاظ تدوین دستور زبان، تحت تاثیر جدی دستور زبان عربی است، برخی برای تعریف جمله عبارت ذیل را پیشنهاد کرده‌اند: جمله به مجموعه ای از کلمات مرکب گفته می شود که از از قوه و ظرفیت کلام بودن برخودار بوده و در اغلب موارد نیز مرکب تام است ولی در برخی موارد، بر اثر ورود مانع بر سر آن، از حالت مرکب تام بودن خارج می‌شود.

علم بلاغت، با توجه به ظرفیتی که نحو در قالب قاعده همنشینی و جانشینی مجاز در اختیار متکلم قرار می دهد؛ زمینه را برای بیان بلیغ گفتار گوینده فراهم می‌کند.

٤-علم نحو:

با توجه به مباحث پیش گفته، می‌توان به این واقعیت پی برد که علم نحو متکفل تبیین قواعد نحوه ترکیب واژه‌ها با هدف دست یابی به انواع مختلف ترکیبهاست. به تعبیر دیگر، علم نحو علمی است که به لحاظ لفظی تغییرات حاصل از ترکیب کلمات را در آخر کلمات و به لحاظ معنایی به پذیرش نقشهای خاص(فاعل، مفعول و...) توجه می‌کند. همچنین از نحوه ترکیب و چینش کلمات جهت تولید جملات مفید (مرکب تام) نیز بحث می کند.[۱۶]
با توجه به تعریف فوق ، می توان به این حقیقت پی برد که علم نحو، همانند علم صرف، هم از بعد لفظی برخودار است و هم از بعد معنایی، چرا که هم در مورد تغییرات معنایی بر اثر ترکیب و هم تغییرات لفظی حاصل از ترکیب بحث می کند.
در مجموع می توان گفت که علم نحو در مورد چند موضوع اساسی گفتگو می کند:
الف-تغییرات لفظی که از دو خصوصیت برخودارند:
۱-تغییرا ت لفظی حاصل از ترکیب کلمات، نه کلمه به تنهایی برخلاف صرف
۲-تغییرات لفظی که در آخر یا نزدیک به آخر و به تعبیری آخرین حرف اصلی کلمه
ب-تغییرات معنایی حاصل از ترکیب کلمه؛
به تعبیر دیگر تغییرات عارضی که بر اثر قرار گرفتن کلمه در موقعیت خاصی از جمله و قبول نقش خاص در آن شکل می گیرد. به عنوان نمونه، کلمه تادیب به تنهایی فقط بر ادب کردن دلالت می‌کند، ولی وقتی در جمله قرار بگیرد، بسته

---

۱۵ -البته در تفسیر یصح السکوت، اختلاف نظر وجود دارد: برخی آنرا به متکلم نسبت داده، بر این اعتقادند که مراد از یصح السکوت، سکوت متکلم و برخی دیگر به مخاطب و در دسته دیگر نیز به هر دو تفسیر کرده اند.

۱۶ - حاشیه الخضری علی شرح ابن عقیل ج۱ ص۱۵-۱۶؛ابن السراج، اصول النحو، ج۱، ص۲۴ الاقتراح فی علم أصول النحو، جلال الدین السیوطی، ص ۲۹؛ مفتاح العلوم أبو یعقوب یوسف السکاکی ج۱ ص ۳۳؛ الغلایینی ج ۱ص ۲؛ جامع المقدمات انتشارات هجرت ، چاپ ۷۳، ج۲ ص۵۸

به اینکه در کجای جمله قرار گرفته و چه نقشی را بپذیرد، معنای جدیدی پیدا می‌کنند.
با توجه به قرار گرفتن در ابتدای جمله در ترکیب، معنای مبتدا و قرار گرفتن در موضع مسند، خبر خواهد بود. مانند: تادیب علی تلمیذه، تادیب حسن دارای نقشهای دیگری خواهد داشت مانند: مفعول له، در جمله ضربت محسنا تادیبا، و یا نعت برای مفعول مطلق در همین جمله: ضربت محسنا ضربا تادیبا. موارد دیگری که نیازی به تفصیل آن نیست.

ج-تبیین نحوه چینش کلمات در زبان عربی و قالبهای مختلف آن مانند جمله اسمیه و فعلیه و ترتیب قرار گرفتن فضله‌ها در هر یک از این دو نوع جمله.

د-بیان روال عام و جاری در نحوه چینش کلمات در زبان عربی که از آن تحت عنوان اصول یاد می‌شود. مانند اصل در مبتدا، تقدیم و در خبر، تاخیر است. اصل در فاعل تقدیم و در مفعول تاخیر از فاعل است. اصل در کلام ذکر و عدم حذف اجزاء است. اصل در مبتدا معرفه بودن و در خبر نکره بودن است.

این اصول و دیگر اصول، در حقیقت بیانگر حالت عام و غالب در زبان عربی است و مفهوم این اصول آن است که در برخی موارد و تحت شرایط خاص می‌توان از این اصول عدول کرده و روال دیگری در پیش گرفت. مثلا می توان مبتدا را موخر،خبر را مقدم کرد.یا مبتدا ،نکره و یا خبر، معرفه باشد. بنا براین، این دسته از قواعد، علی رغم شیوع گسترده، در برخی موارد، قابل عدول بوده می‌توان، ترتیب و چینش دیگری را جایگزین کرد.

ه-قواعد اجتناب ناپذیر (موارد لازم و واجب الاتباع)
دسته دیگری از قواعد در نحو مورد توجه قرار می‌گیرند که رعایت آنها الزامی بوده و عدم رعایت آنها، در حقیقت ماهیت گفتار را عوض می‌کنند. این تغییر در مدلول، گاهی چنان جدی است که کلام را مختل کرده و از اساس، کلام بودن آن را به چالش کشیده و آن را تبدیل به مرکب ناقص می‌کند. مانند حذف یکی از ارکان ،بدون هیچ نوع قرینه در کلام. ولی در مواردی، مراد گوینده را دچار اختلال می‌کند به عنوان مثال، اگر با تغییر دادن جمله فعلیه از طریق تقدیم فاعل بر فعل، بخواهیم همان معنای جمله فعلیه را اراده کنیم، از نظر ساخت ادبیات عرب، اشتباه است. چرا که در زبان عربی، جمله اسمیه دلالت بر ثبوت و فعلیه دلالت بر حدوث می‌کند. بنا براین، با تقدیم فاعل بر فعل، اگر چه کلام از حالت مرکب تام خارج نمی‌شود، ولی معنای ضمنی آن دچار تغییر می‌شود. به همین دلیل، این نوع تقدیم، غلط و رعایت ترتیب الزامی است. همین موضوع را در جایگزینی اجزای کلام بعد از ادات حصر نیز می‌توان دید. معنای ما علی الا قائم با معنای ماقائم الا علی تفاوت کلی دارد، هر چند که هر دو مرکب تام محسوب می‌شود. بنابراین نوعی از تقدیم و تاخیرهای به خاطر تغییرات جدیی که در کلام ایجاد می‌کنند، لازم الاتباع هستند.

دسته دیگری از قواعد لازم الاتباع، قواعدی هستند که عدم رعایت آنها، در حقیقت نوعی توهین به شعور مخاطب است چرا که مستلزم بیان الفاظی است که به خاطر وجود قرینه روشن بر مدلول آنها، نباید آن الفاظ را بیان کرد. به عنوان نمونه، ذکر موارد واجب‌الحذف از این دسته‌اند. این موضوع در بحث متعلق‌گیری، در مواضعی که متعلق جار و مجرور و ظرف، از افعال عام بوده و دلالت اجزای



در علم بلاغت در مجموع از سه چیز بحث می شود: یکی توانایی بیان خود به مقتضای حال، دوم توانایی بهره‌گیری بهترین و روشنترین بیان ... سوم، بهره‌گیری از آرایش لفظی و معنوی کلام



کلام بر متعلق له به نحوی آشکار است که ذکر آن لغو بوده و دست کم گرفتن فهم و درک مخاطب است. مانند:علی فی الدار. در این جمله، که دلالت دو طرف بر الفاظی نظیر مستقر یا استقر و کان و کائن به عنوان متعلق فی الدار، به حدی روشن است که نه تنها هیچ نیازی به ذکر آن نیست، بلکه ذکر آن موهن است.

بدین ترتیب، نحو، در کنار بیان تغییرات لفظی و معنایی حاصل از ترکیب کلمات، نحوه آرایش کلمات را از حیث روال عام و جایز و موارد واجب و ضروری بیان می‌کند.

تردیدی نیست که عدم رعایت موارد وجوب، موجب خروج کلام از خاصیت افاده معنا شده و از نظر دستوری و نحوی غلط خواهد بود. ولی، تغییر در نحوه چینش در مواردی که رعایت این قواعد جایز است، در صورت رعایت جوانب عدم رعایت و تغییر در نحوه چینش، نه تنها موجب غلط شدن و از دست دادن خصوصیت افاده کلام نمی شود؛ بلکه زمینه ساز بهتر شده و انباشت هر چه بیشتر کلام از معنا و مفهوم بیشتر نیز می‌شود. از همین جا وارد مرحله بعد شده و می توان به موقعیت علم بلاغت نیز پی برد.

۵-علم بلاغت

علم بلاغت، با تکیه بر ظرفیتهایی که علم نحو در مورد امکان تغییر در نحوه آرایش کلام و یا بهره‌گیری از جایگزینی برخی کلمات و استفاده از کلمات دیگری که همان معنا را افاده می کنند، فضایی را فراهم می کند که بتوان مراد خود را به بهترین، زیباترین، پرمعناترین و روشن‌ترین بیان با بهره‌گیری از ظرفیتهای موجود در زبان به مخاطب انتقال داد.

به عنوان مثال، به جای امر کردن به یک شخصیت محترم و عالی مقام، خواسته خود را در اقلب عرض بیان کرد. و یا به جای بیان منظور خود از اکرام علی نسبت به حسن و انحصار این اکرام به حسن، در دو جمله، با تقدیم حسن بر فعل تحت عنوان تقدیم ما هو حقه التاخیر یدل علی الحصر، با یک جمله معنای دو جمله را به مخاطب القاء کرد. یا به جای بیان اینکه در دو جمله: علی هم دوست من است و هم فرزند مشهورترین استاد فلسفه است ، را بیان کند، با بیان این اینکه من با فرزند مشهورترین استاد فلسفه دوست هستم، مفاد دو جمله را با یک جمله بیان می‌کنیم.

بدین ترتیب، علم بلاغت، با توجه به ظرفیتی که نحو در قالب قاعده همنشینی و جانشینی مجاز در اختیار متکلم قرار می دهد؛ زمینه را برای بیان بلیغ گفتار گوینده فراهم می‌کند.

در علم بلاغت در مجموع از سه چیز بحث می شود. یکی توانایی بیان خود به مقتضای حال، دوم توانایی بهره‌گیری بهترین و روشنترین بیان با ارایه منظور خود از میان انواع مختلف بیانهای ممکن که در بخش بیان از آن استفاده می‌شود. سوم، بهره‌گیری از آرایش لفظی و معنوی کلام برای بیان زیبا و دلنشینتر گفتار خود با بهره‌گیری از ظرفیت موسیقیایی موجود در کلام از قبیل جناس و سجع و..و آرایشهای معنایی دلپذیر به خاطر وجود تناسبات متنوع بیان معانی الفاظ از قبیل تضاد و طباق و ایهام و غیره. به این ترتیب، می‌توان تصویر دقیق‌تری از ماهیت علم بلاغت و نحوه ارتباط آن با نحو و سایر حوزه‌های معرفتی ادبیات پیدا کرد.

برگ امتحانی

نام | نام خانوادگی | کلاس | شعبه | تاریخ امتحان | موضوع امتحان

خودارزیابی علم نحو ویژه طلاب

پاسخ‌نامه
ارزیابی نحو
خود را بیازمایید
«چه‌قدر می‌توانید از دروسی که خوانده‌اید، استفاده کنید؟»
(هر پرسش ۴ نمره)

۱. در تفسیر مجمع‌البیان در ذیل آیه ۷۳ سوره انعام، «أَقِيمُواْ الصَّلَوةَ وَ اتَّقُوهُ وَ هُوَ الَّذِى إِلَيْهِ تحُشَرُون وَ هُوَ الَّذى خَلَقَ السَّماواتِ وَ الْأَرْضَ بِالْحَقِّ وَ يَوْمَ يَقُولُ كُنْ فَيَكُونُ قَوْلُهُ الْحَقُّ» آمده است:

ذُکر فی نصب «یوم» وجوه:
الف) أن یکون عطفا علی الهاء فی قوله «وَ اتَّقُوهُ» أی و اتقوا یوم یقول کن فیکون کما قال سبحانه: «وَ اتَّقُوا يَوْماً لا تَجْزى نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئا».
أن یکون علی معنی: «و اذکر یوم یقول کن فیکون»، لأن بعده «وَ إِذْ قالَ إِبْراهِيمُ لِأَبِيهِ آزَرَ» عطفا علی ذلک. قال الزجاج: «و هو الأجودُ».
أن یکون معطوفا علی السماوات و المعنی: «و هو الذی خلق السماوات و الأرض بالحق و خلق یوم یقول کن فیکون» ای یوم القیامة.[1]

بر اساس هر کدام از ترکیب‌ها، سه ترجمه بنویسید.
ترجمه قسمتی که زیر آن خط کشیده شده است، کفایت می‌کند.
۱. از روزی که فرمان تنها به دست اوست و فقط کافی است اراده کند تا هر چیزی حاصل شود، بپرهیزید.
۲. خوب متوجه وضعیت روزی که فرمان تنها به دست اوست و فقط کافی است، اراده کند تا هر چیزی حاصل شود، باشید.[2]
۳. او کسی است که روزی را که فرمان تنها به دست اوست و فقط کافی است، اراده کند تا هر چیزی حاصل شود، خلق کرده است.

۱) در آیه ۱۴۳ سوره بقره چنین آمده است: «كَذلِكَ جَعَلْناكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِتَكُونُوا شُهَداءَ عَلَى النَّاسِ وَ يَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً وَ ما جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتى كُنْتَ عَلَيْها إِلاَّ لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعُ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبُ عَلى عَقِبَيْهِ وَ إِنْ كانَتْ لَكَبِيرَةً إِلاَّ عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللهُ وَ ما كانَ اللهُ لِيُضيعَ إيمانَكُمْ إِنَّ اللهَ بِالنَّاسِ لَرَؤُفٌ رَحيمٌ
در آیه «يُخادِعُونَ اللهَ وَ الَّذِينَ آمَنُوا وَ ما يَخْدَعُونَ إِلاَّ أَنْفُسَهُمْ وَ ما يَشْعُرُونَ».
برخی مترجمان، این گونه بخش مشخص شده از آیه را ترجمه کرده‌اند: «... هر چند که این امر جز برای هدایت‌شدگان دشوار است».[3]
این ترجمه با ترکیب جمله سازگار نیست. اشکال آن را بیابید و ترجمه را اصلاح کنید.

مترجمی که این گونه کلمه «ان» در آیه را ترجمه کرده است، «اِن» وصلیّة[4] گرفته است که به معنی «اگر چه» می‌آید، اما به قرینه حرف «لام» بر سر کلمه «کبیره»، باید گفت که «اِن» مخفّفه از مثقّله است و اسم آن نیز حذف شده، یعنی اصل عبارت چنین بوده است: «انّه کانت لکبیره» که جمله «کانت لکبیره»، خبر «انّ» است.
بنابراین، ترجمه صحیح چنین است: «... و این عمل جز برای هدایت‌شدگان، بسیار دشوار است».

۲. در آیه ۸۹ سوره نساء چنین آمده است: «فَخُذُوهُمْ وَ اقْتُلُوهُمْ حَيْثُ وَجَدتُّمُوهُمْ وَ لَا تَتَّخِذُواْ مِنهُمْ وَلِيًّا وَ لَا نَصِيرًا(۸۹) إِلَّا الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلىَ قَوْمِ بَيْنَكُمْ وَ بَيْنهَم مِّيثَاقٌ أَوْ جَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ أَن يُقَاتِلُوكُمْ أَوْ يُقَاتِلُواْ قَوْمَهُمْ».
۳. میان نحویین کوفه و بصره، درباره اعراب قسمتی که مشخص شده است، اختلاف هست. کوفیین می‌گویند: فعل ماضیِ «حصرت» حال برای فعل «جاءوکم»

---

۱. تفسیر مجمع البیان، ج ۴، ص ۴۹۶.

۲. به یاد آور = مدام متوجه آن باش.

۳. ترجمه آیتی و الهی قمشه‌ای.

۴. اِن شرطیه‌ای که بعد از واو، برای افاده یک استدراک می‌آید.

نام
نام خانوادگی
برگ امتحانی
کلاس
شعبه
تاریخ امتحان
موضوع امتحان

است، ولی بصریین می‌گویند: فعل ماضی نمی‌تواند حال واقع شود. به نظر شما، بصریین چه ترکیبی را برای فعل «حصرت» قائل هستند؟ آیه را از قسمت «الا الذین یصلون» تا آخر، بر اساس نظر کوفیین و بصریین ترجمه کنید.

اگر جمله «حصرت صدورهم» نتواند حال باشد، می‌تواند صفت باشد؛ صفت برای کلمه «قوم».
بر اساس نظر کوفیین، معنی آیه چنین می‌شود: «مگر نسبت به کسانی که با هم‌پیمانان شما هم‌پیمان شده‌اند یا در حالی که دیگر از جنگ خسته شده‌اند، قصد مصالحه با شما را دارند».
بر اساس نظر بصریین، معنی آیه چنین می‌شود: «مگر نسبت به کسانی که با هم‌پیمانان شما هم‌پیمان شده‌اند یا کسانی که کاملاً از جنگ کردن خسته شده‌اند و قصد مصالحه دارند».[۵]

۴. پس از مدتی جزئیات قواعد نحوی فراموش می‌شود. آنچه باید باقی بماند، توانایی دست‌یابی و بازیابی سریع اطلاعاتِ نحوی، در موقع لزوم است. همچنین آنچه باید از کتاب سیوطی برای یک طلبه به جا بماند، توانایی فهم اشعار الفیه است. برای نمونه، فرض کنید درباره فهم معنی آیه سؤال قبل و اختلاف میان کوفی و بصری، می‌خواهیم بررسی بیشتری انجام دهیم. به کتاب الفیه، قسمت «حال» و شرایط آن مراجعه می‌کنیم و این ابیات را می‌یابیم:

ذات بدء بمضارع ثبت　　حوت ضمیرا و من الواو خلت
و ذات واو بعدها انو مبتدا　　له المضارع اجعلن مسندا
و جمله الحال سوی ما قدما　　بواو او بمضمر او بهما

جناب سیوطی، شارح ابیات، در مورد بیت سوم آورده است: «شرط الجمله الحال المُصدّره بالماضی المثبت المجرد من الضمیر ان تقترن بقد ظاهره او مقدره».[۶]
بر اساس توضیح سیوطی، آیه سؤال قبل را به گونه‌ای ترجمه کنید که شرط فوق در آن اثر گذاشته باشد و مخاطب تفاوت را حس کند.

بر اساس این توضیح، اگر جمله حالیه بخواهد ماضی بیاید، باید حتماً با حرف «واو» یا ضمیر «هو یا هی» بیاید و اگر هیچ‌کدام نباشد، حتماً باید با حرف «قد» همراه شود. اگر جمله «حصرت صدورهم» حالیه باشد، تقدیر آن چنین است: «قد حصرت صدورهم». پس معنی آیه این گونه می‌شود: «مگر نسبت به کسانی که با هم‌پیمانان شما هم‌پیمان شده‌اند یا در حالی که کاملاً از جنگ خسته شده‌اند، قصد مصالحه با شما را دارند».

۵. فرض کنید قرار است در مورد بهشت و جهنم فیلمی ساخته شود. نویسنده برای نوشتن فیلم‌نامه، وقتی به قسمت ورود بهشتی‌ها به بهشت و جهنمی‌ها به جهنم می‌رسد، در نحوه ورود این دو دسته و تفاوتی که باید باشد، می‌ماند و با شما تماس می‌گیرد و مسئله‌اش را مطرح می‌کند. شما به یاد می‌آورید که در دو آیه در سوره زمر، درباره کیفیت ورود جهنمی‌ها به دوزخ و کیفیت ورود متقین به بهشت، مطلبی آمده است. مراجعه می‌کنید و این دو آیه را می‌یابید: «وَ سیقَ الَّذینَ کَفَرُوا إِلی جَهَنَّمَ زُمَراً حَتَّی إِذا جاؤُها فُتِحَتْ أَبْوابُها وَ قالَ لَهُمْ خَزَنَتُها أَ لَمْ یَأْتِکُمْ رُسُلٌ مِنْکُمْ وَ سیقَ الَّذینَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ إِلَی الْجَنَّةِ زُمَراً حَتَّی إِذا جاؤُها وَ فُتِحَتْ أَبْوابُها وَ قالَ لَهُمْ خَزَنَتُها سَلامٌ عَلَیْکُمْ».[۷]
این دو آیه از نظر ترکیب نحوی، در یک «واو» با هم فرق دارند. ابن هشام در کتاب مغنی، درباره ترکیب این «واو» چنین می‌گوید: «الواو عاطفهٌ عند قوم و حال عند آخرین، ای جاؤوها مُفتَّحهً ابوابها کما صرح بمُفتَّحه حالا فی «جناب عدن مُفتَّحه لهم الابواب» و انما فتحت لهم قبل مجیئهم اکراما لهم عن ان یقفوا حتی تفتح لهم».[۸]
بر اساس تحلیلی که از این «واو» ارائه شده است، صحنه ورود جهنمی‌ها به دوزخ و بهشتی‌ها به بهشت را توصیف کنید، به گونه‌ای که مخاطب تفاوت این دو صحنه را درک کند و کارگردان بتواند صحنه‌پردازی را انجام دهد.

ابن‌هشام در کتاب مغنی چنین می‌گوید: درهای بهشت قبل از ورود آنها به جهت احترام گذاشتن به آنها و برای اینکه معطل نشوند، باز شده است. بنابراین توصیف صحنه‌ها این چنین است:
صحنه ورود کافران و حرکت آنها به سوی جهنم
به صورت گروهی به سوی جهنم رانده می‌شوند. وقتی به در جهنم می‌رسند، با درهای بسته روبه‌رو می‌شوند، سپس درها باز می‌شود و وقتی وحشتِ روبه‌رو شدن با جهنم تمام وجودشان را گرفت و فریاد حسرت و پشیمانی بلند شد، نگهبانان جهنم می‌گویند:... .
صحنه ورود مؤمنان و حرکت آنها به سوی بهشت
به صورت گروهی به سوی بهشت هدایت می‌شوند و همین‌طور که در حال نزدیک شدن هستند، درهای بهشت باز می‌شود و نگهبانان بهشت با درود و سلام از آنها پذیرایی می‌کنند.

---

۵. وقتی مفهومی از حال به صفت تبدیل می‌شود، به معنی استقرار آن در موصوف است.
۶. کتاب سیوطی، ج ۱، ص ۴۲۶.
۷. زمر: ۷۳.
۸. کتاب مغنی، ص ۴۷۶.


علم صرف



مصاحبه

میثم واحدی

بازخوانی علم صرف

در گفت‌وگوی رهنامه با حجت‌الاسلام مهاجر

اشاره

جناب آقای مهاجر سال ۶۸ وارد مدرسه معصومیه حوزه قم شد. دروس سطح و خارج را نزد آیات عظام از جمله: فاضل گلپایگانی، انصاری شیرازی و نکونام گلپایگانی، زنجانی، مرحوم آقای تبریزی و دروس معقول را عمدتا نزد استاد نکونام طی کردند. بازنویسی صرف ساده، صمدیه و سیوطی؛ تدریس در زمینهٔ روش تدریس و ارزشیابی در مرکز تربیت مدرس حوزه؛ فعالیت در خانهٔ داستان سرو در زمینهٔ داستان نویسی؛ عضویت کارگروه تحقیقی فلسفهٔ علوم اجتماعی موسسه امام خمینی(ره) و مدیریت گروه ادبیات عرب در مرکز تدوین از جمله فعالیت‌های ایشان است.

رهنامه: سؤال ابتدایی این است که تعریف علم صرف و موضوع آن چیست؟

استاد: جمع‌بندی ما این است که درست‌ترین نحوه این است که رئوس ثمانیه را از تعریف، شروع و به ساختار، ختم و بر اساس ساختار، علم را تدوین یا طراحی کنیم، اما در پاسخ به شما، اگر بخواهیم در یک جمله به طور خلاصه بگوییم، باید گفت علم صرف عبارت از قواعد و اصولی است که ما با استفاده از آنها می‌توانیم تنوعات ساختمانی کلمات زبان عربی را شناسایی کنیم تا با مراجعه به آن قواعد، معانی حاصل از هر یک از آن ساختمان‌ها را تشخیص دهیم.

شافیه بن حاجب، عبارتی با این عنوان دارد که «التصریف علمٌ بأصول تُعرَف بها احوال أبنيةُ الكلم التى ليست بإعراب» که ترجمه همان عبارت است. از کتاب صرف ساده می‌توان به عنوان استانداردترین کتاب آموزشی و سقف کتاب‌های آموزشی و کف کتاب‌های علمی نام برد. البته از نظر ساختار بخش فعلش، ولی بخش اسمش قابل دفاع نیست. در این کتاب، در تعریف علم صرف می‌گوید: علم صرف به ما می‌آموزد که چگونه کلمه‌ای را از صورتی به صورت‌های گوناگون در بیاوریم تا معانی مختلف، حاصل شود. حاصل شدن معانی مختلف، به غایت علم اشاره دارد و کلمه «صورت‌های گوناگون»، در این تعریف یا کلمه «احوال ابنیه» در تعریف ابن حاجب یا کلمه «تنوعات ساختمانی»، در تعریفی که من عرض کردم، همگی به موضوع یا محتوای علم صرف اشاره دارد.

رهنامه: موضوع و هدف علم صرف چیست؟

استاد: درباره موضوع علم صرف می‌گوییم، علم صرف به کلمه می‌پردازد، از جهت خاصی که با لغت و اشتقاق و... جدا می‌شود. چرا می‌پردازد؟ غایت همه علوم ادبی، رساندن یا رسیدن به معنا یا همان معناشناسی است. به این هدف، غایت، ضرورت، فایده یا غرض نیز می‌گویند.

رهنامه: آیا علم صرف مختص به زبان عربی است یا در زبان‌های دیگر هم هست؟

استاد: علم صرف در زبان‌شناسی دنیا با عنوان inflexion)) شناخته می‌شود. هر چند دقیقاً با این تعاریفی که عرض شد، یکی نیست.

رهنامه: از کجا علم صرف وارد زبان عربی شد؟ تاریخچه آن چیست و چه کسانی در این زمینه کار کردند؟

استاد: در واقع، در ابتدا چیزی به نام صرف وجود نداشت. در تاریخ ادبیات، دست‌کم بیست تا سی کتاب نوشته شده که در رأس آنها می‌توان به «بغیه الوعات فی طبقات اللغویین و النحاه» اشاره کرد که سیوطی برای این کتاب شاید بیش از دو، سه هزار کتاب را دیده و مطالعه کرده و به دقت گزینش کرده است و از افرادی مانند خلیل و سیبویه و اصمعی و ابوعبیده و ابوعلی فارسی، تا چوپانی که از او لغت پرسیده است، نقل می‌کند. سیوطی از پرکارترین نویسنده‌های اسلامی و سنی بوده که بیش از چهارصد کتاب و رساله برایش نقل شده و بسیار باسواد بوده و به ملا جلال، معروف بوده است.

با مراجعه به این کتاب‌ها می‌بینیم، خلیل اولین کسی است که صاحب ابداعاتی در زمینه علوم ادبی است و ادعا می‌شود نخستین کسی است که در زمینه عروض، اوزان و هجاهای شعری را تدوین کرده و آن‌ها را نگاشته است. البته باور بنده این است که جلوتر از ایشان و حتی پیش از اسلام، کسانی بوده‌اند که این کار را انجام داده‌اند. خلیل، شیعه بوده و در سه شاخه برجسته است؛ در علم عروض، در علم لغت و در علم نحو. هر چند علوم دیگری را هم بلد بوده است. به نظر بنده، خلیل بیشتر یک لغوی بوده تا یک نحوی. در نتیجه، از همان زمان که خلیل کتاب العین را نوشت، کورسویی از مسائل و قواعد صرفی، به چشم آمد و پیداست که کم‌کم به فکر این بودند که قواعد را منظم بکنند. بعدها رسماً در کتاب سیبویه، برای اولین بار و البته به صورت پراکنده، درباره مسائل صرفی، گفت‌وگوهایی شده است، اما به نظر من و بر اساس تاریخچه‌ای که استخراج کردم، مازنی اولین کسی است که مستقلاً درباره علم صرف کتاب نوشت. در کتاب سیبویه، صرف و نحو و لغت و چیزهای دیگری وجود داشت، اما استقلال نداشتند و



علم صرف عبارت از قواعد و اصولی است که ما با استفاده از آنها می‌توانیم تنوعات ساختمانی کلمات زبان عربی را شناسایی کنیم تا با مراجعه به آن قواعد، معانی حاصل از هر یک از آن ساختمان‌ها را تشخیص دهیم.



به عنوان نحو کبیر شناخته می‌شد. همه علوم ادبی را که مربوط به زبان و ادبیات می‌شد، جمع کرده بودند. در واقع می‌شود گفت که کتاب سیبویه از قدیمی‌ترین کتاب‌های زبان‌شناختی اسلامی است.

چه چیزی سبب شد این علوم را از هم‌دیگر جدا کنند؟

استاد: یکی از دلایل آن، که در فلسفه علم نیز گفته می‌شود، حجیم و گسترده شدن مسائلی است که با همدیگر به لحاظ موضوع، نسب، احکام یا لحاظات دیگر، نوعی سنخیت دارند، در حالی که با دسته دیگری از مسائل سنخیت ندارند و اینکه نمی‌توان همه اطلاعات را تحت یک عنوان آورد. حتی اگر تحت یک عنوان بیاوریم، مجبوریم فصل‌بندی کنیم.

ثانیاً اینکه مسائلی مطرح می‌شده که آن علم مادر، جواب‌گوی آن مسائل نبوده است. مثلاً در علم نحو اصطلاحی به عنوان نعت و در علم صرف، اصطلاحی به عنوان صفت داریم و اینها با هم تفاوت دارند. ظاهراً در گذشته این دو از هم تفکیک نشده بودند. از این رو، امروز هم در نحو، وقتی طلبه‌ها یک ترکیب وصفی را ترکیب می‌کنند، به جزء دوم، صفت می‌گویند. این در حالی است که این از نظر نحوی نادرست است و از نظر اصطلاح نحوی، باید به آن نعت بگوییم، ولی علت اینکه به آن وصف می‌گوییم، این است که کلمه‌ای می‌تواند نعت قرار بگیرد که از نظر صرفی، صفت باشد و کلمه جامد نمی‌تواند نعت واقع بشود. اینها مسائلی بوده است که به تفکیکشان پی نبرده بودند و بعدها متوجه لزوم جداسازی این‌ها شدند تا خلط اصطلاحات پیش نیاید. برای اینکه مقداری بحث روشن‌تر شود، به یک اصطلاح دیگر هم اشاره بکنم. آن اصطلاح ظرف است. برای نمونه، وقتی در ترکیبات نحوی می‌گوییم: «فی الدار زیدٌ» یا «زیدٌ فی الدار»، می‌گویند «فی الدار» خبر است، ولی وقتی می‌گوییم «نام زیدٌ فی الدار»، دیگر نمی‌گویند «فی الدار» خبر است، بلکه می‌گویند ظرف است. در واقع، گاهی به این «فی الدار»، ظرف، گاهی مجرور و گاهی جار و مجرور گفته می‌شود و اصطلاحات به حسب مسامحات علمی و به این دلیل که اصطلاحات هم‌دیگر را می‌دانیم، معمولاً در گفت‌وگوها حذف می‌شود، ولی این موارد باعث خلط اصطلاحات می‌شده است تا جایی که شخص در ترکیب امثال این عبارت می‌ماند، چون اگر به این‌ها ظرف بگوییم، باید منصوب باشد. این در حالی است که این‌ها مرفوع هستند. بنابراین، وقتی می‌گوییم ظرف، باید حواسمان باشد که از نظر لغوی و صرفی نمی‌گوییم، بلکه در واقع ظرف یکی از مفعولات یا همان مفعولٌ فیه است.

بنابراین، یکی دیگر از علت‌های تفکیک و شاخه شاخه شدن این علوم، مانند هر علم دیگری، تعریف دقیق اصطلاحات بود که در آن علم مادر به صورت مختلط، بررسی شده و این اشتباهات و مشکلات پیش آمده است.

علت دیگر این است که فربه و حجیم شدن علم سبب می‌شود، ظرفیت پیگیری مسائل در یک علم، درست مانند مسائل آموزشی سخت بشود.

فرمودید مازنی اولین کتاب مستقل در صرف را نوشت. وی در چه قرنی می‌زیسته است؟

استاد: در قرن دوم و سوم. مازن، یکی از روستاها یا بخش‌هایی است که به نهاوند کنونی مربوط است. مازنی در کتابش، قواعد صرفی را تدوین کرد، سپس ابن جنی در پایان قرن چهارم، این کتاب را به عنوان شرح تصریف مازنی، شرح کرده و بعد خود وی، کتابی به نام المنصف و کتابی دیگر به نام تصریف ملوکی، نوشته است.

علم صرفی که مازنی نوشته، با علم صرف امروزی، چه فرق‌هایی دارد؟

استاد: من برای اینکه خیلی وارد بحث فنی و علمی نشویم، این نکته را با مثالی توضیح می‌دهم. برای نمونه، در کتاب صرف ساده، مطالبی بیان شده که به نظر ما آن مطالب از نظر علمی نادرست است. البته من خدمت آقای طباطبایی ارادت دارم و کتاب ایشان، یک تنه چهل و چند سال حرکت کرده و هنوز نظیری برایش نیامده و از نظر علمی، دارای ساختار نسبتاً منسجم و استانداردی است، به ویژه در بخش فعل و فارسی بودن و داشتن مثال‌ها و تمرین‌ها و استانداردهای آموزشی، که از دیگر مزیات این کتاب است، اما در این کتاب مسائلی وجود دارد که صرفی نیستند. هر چند شاید چون کتاب آموزشی بوده، لازم بوده است که آورده شود. برای نمونه، بحث حالات فعل مضارع یا حالات فعل ماضی بحث‌های صرفی نیست. این مطلب که با آوردن قد بر سر فعل، معنای آن ماضیِ نقلی می‌شود، معنای ترکیب قد با فعل است و مربوط به علم نحو است و اصلاً به ساختمان کلمه ربطی ندارد. در ساختارشناسی علم که در واقع نوعی خط‌کشی است، معلوم می‌شود باید چه مسائلی در علم بماند و نباید چه مسائلی از علم بیرون برود. نمونه دیگر اینکه وقتی ایشان به بحث ثلاثی مزید بخش اسم می‌رسد، عبارتی به این مضمون دارد که «الثلاثی المزید له اوزان کثیره لاتحصی». منظور ایشان از لاتحصی چیست؟ یعنی این کتاب ظرفیت احصایش را ندارد یا ایشان یا علمای صرفی نتوانستند بشمارند یا اصلاً واقعیت این گونه است؟ اشکال ما این بود که ایشان می‌توانست اصول آن قواعد را بیاورید، کما اینکه در جای دیگری، ده قاعده اعلال را با آن تفصیل می‌آورد، ولی در اینجا دو ـ سه قاعده را که می‌توانسته است با چند مثال بیاورد، نیاورده است. این قواعد کجاست؟ ایشان در اوایل شرح شافی رضی، در بحث ثلاثی مزید، حدود نیم صفحه، همه قواعد ثلاثی مزید را بیان کرده است. ثانیاً این بحث به جهات کامل‌تر و جامع‌تر در الممتع دو جلدی ابن عصفور، در فصلی تحت عنوان الثلاثی المزید وجود دارد که چند قسمت دارد؛ قسمت اول، المزید علیه حرفٌ واحد، الثانی المزید علیه حرفان، ثلاثه احرف، اربعه احرف، خمسه احرف، سته احرف و تشکیک از من است که سبعهٔ احرف را هم ذکر می‌کند یا نه. در این باب بحث مفصلی دارد که اصلاً در هیچ کجای دیگر آن را نمی‌بینید. این مثال‌ها را زدم که ببینید ممکن است در کتاب‌های علمی مسائلی مطرح شده باشد، ولی شاید این مسائل خود را در کتاب‌های آموزشی نشان ندهد.

هدف یک صرفی از شناختن ابواب و اوزان کلمات چیست؟

استاد: کار صرفی این است که ساختمان‌ها را شناسایی کند تا بگوید هر ساختمان چه معنایی دارد. برای نمونه، وقتی می‌گوید اسم فاعل، این وزن فاعل و وزن مفعول معنای خاصی دارد. پس هر جا که به این ریخت از کلمه رسیدیم، بر اساس این ریخت معنایی را به اصطلاح استخراج می‌کنیم که البته در نهایت معنای این ساختار باید به معنای ماده اضافه شود. سپس علم لغت به ما می‌گوید که این دو را چگونه به هم بیامیزیم تا معنای کلمه حاصل شود. به عبارت دیگر، واژه عبارت از ماده به اضافه صورت است. این ماده و صورت در عالم خارج از هم قابل تفکیک نیستند و در تحلیل ذهنی ما جدا می‌شوند. وقتی آن‌ها را جدا کردیم، قاعده‌هایی را برای تحلیل ماده می‌نویسیم که بحث اشتقاق می‌شود و قاعده‌هایی را برای تحلیل صورت می‌نویسیم که علم صرف است. قاعده‌هایی هم برای تلفیق این دو با هم‌دیگر وجود دارد که به آن علم لغت می‌گوییم.



اوزان و ریخت ثلاثی مزید خیلی زیاد است، اما ابن عصفور تمام آنها را تحت قواعدی آورده و برای هر قاعده، مثال‌های فراوانی نقل می‌کند و همه استثنائات را هم می‌آورد که شما به قاعده‌ها شک نکنید. به نظر من، ابن عصفور به تمام معنا صرفی است و معلوم می‌شود که خودش لغت‌ها را یکی یکی، در منابع لغوی بررسی کرده است، چون تقریبا ابن عصفور در قرن هفتم بوده و تنها مستمسکی که داشته، همین منابع لغوی بوده و اگر منابعی مانند سیبویه و خلیل و امثالهم را از فهرست خبرگان یا ثقات حذف کنیم، دیگر منبعی برای نقل باقی نمی‌ماند. مثل اینکه در رجال نخواهیم به کشی و شیخ و نجاشی اعتماد کنیم. دیگر چاره‌ای نیست، ولو به ملاحظاتی باید به شیخ یا نجاشی اعتماد کرد.

ابن عصفور اشبیلی اندولسی، در اندلس بود و حکومت وقت خیلی به ایشان بها می‌داد، چون دانشمند تمام عیاری بود و بعد او را به شمال افریقا فرستادند و ظاهرا تا پایان عمر آنجا ماند و اگر کسی بخواهد در این زمینه تحقیق کند، چه زبان‌شناسان خارجی، چه دانشجوها و چه طلبه‌ها، قطعا یکی از مصادر و مهم‌ترین مصدر یا مدرک و مأخذ در علم صرف، همین کتاب الممتع است. بنابراین، روند علم صرف نیز مانند روند معمول در دیگر علوم، شعر و هنر، این گونه بود که ابتدا روندی تصاعدی از زمان سیبویه که بحث‌ها به صورت پراکنده نقل شده بود، وجود داشت تا زمان مازنی که بحث‌ها جمع و جور شد و به وسیله ابن جنی و ابن عصفور رشد کرد و با ابن حاجب در اوج خودش قرار گرفت و این اوج بعد از آن با رضی ادامه پیدا کرد، ولی بعد از رضی افول پیدا کرد و دلیل این افول این است که ما مسلمانان، اعم از شیعه و سنی، معمولا به چیزی به عنوان روش‌شناسی توجه نکردیم و این باعث از دست رفتن و رکود علوم و عقب‌ماندگی‌مان شد. در دویست، سی‌صد سال اخیر این افت زیاد بوده، به طوری که در صد سال اخیر، کتاب نحوی علمی نداریم. البته کتاب «النحو الوافی» را داریم که برخی دوستان خیلی روی آن کار می‌کنند، ولی به نظر من، نحو وافی، کتابی علمی نیست و آخرین کتاب‌های علمی ما همین هدایه و صمدیه هستند. البته هدایه، نازل‌ترین کتاب علمی است و صمدیه بالاتر از هدایه و از نظر پیچیدگی و فنی، در حد سیوطی، ولی با حجم کمتر است.

آیا میان کسانی که در زمینه علم صرف کار کرده‌اند، اختلافات زیادی وجود دارد؟ آیا اختلافاتشان به اندازه‌ای است که مثل نحو بگوییم، مکاتب مختلفی در صرف وجود دارد؟

استاد: نه، در علم صرف این طوری نبوده است.

برای تحول در علم صرف، از چه جایی و چگونه باید شروع کرد؟

استاد: برخی می‌گویند، هر علمی شامل دو دسته است، اما بهتر است بگوییم در برخورد با هر علمی، دو دسته بحث داریم؛ یک دسته، رئوس ثمانیه است و دسته دیگر، مباحث اصلی است، چون از نظر علمی رئوس ثمانیه، خارج از علم است. در واقع، هر علمی دو بخش است؛ مقدمات و مباحث اصلی. مقدمات نیز دو دسته است؛ دسته‌ای خارج علم است و دسته دیگر داخل در علم است. مقدمات خارج از علم همین رئوس ثمانیه است. مقدمات داخل علم مثل تعریف صحیح و معتل، تعریف وزن و... است. وزن، بهترین شاخصه علم صرف است. این اصطلاح هیچ جای دیگر پیدا نمی‌شود. وزن عروضی، وزن شعری، وزن ترانه و تصنیف با وزن به اصطلاح صرفی متفاوت است، اما چیستی کلمه، کلام، اسم، فعل و حرف، به صرف ربطی ندارد، بلکه به نوعی آنها رئوس ثمانیه علوم ادبی حساب می‌شوند. طبق اصطلاحی دیگر، رئوس ثمانیه همان فلسفه علم هستند. منتهی تفاوتی دارند که الان وارد آن نمی‌شوم و مباحث اصلی علم نیزٍ مفاهیم و اصطلاحات و قواعد آن علم است، اما اصلا چرا باید به بحث رئوسٍ ثمانیه بپردازیمٍ؟ منطقیون جواب می‌دهند که «مقدمهٔ للشروع بصیرتاً فی الشروع» و امثال این حرف‌ها. شما اگر بخواهید وارد منطقه‌ای شوید، به نقشه نیاز دارید، یعنی برای ورود به هر علمی، به توضیحی کلی و استاندارد نیاز است. منتهی ما استاندارد را نشناخته‌ایم، یعنی طلبه‌ها نمی‌شناسند و بزرگان هم مطرح نمی‌کنند و گاهی خودشان هم نمی‌دانند و علت رکود علم ما نیز همین است. دو مورد از مهم‌ترین رئوس ثمانیه، بحث روش‌شناسی علم و بحث مبادی تصوری و تصدیقیه علم است. غربی‌ها اینها را تحت عنوان فلسفه علم بحث می‌کنند.

یکی از نتایج بحث روش‌شناسی این است که بفهمیم

کتاب‌هـای آموزشـی بـا کتاب‌هـای علمـی متفـاوت اسـت. در کتاب‌های آموزشـی باید مباحـث جداسـازی و تفکیـک، و بـه صـورت شـکل و جـدول و کادربندی روشـن شـود، ولـی در کتاب‌هـای علمـی لزومـی نـدارد. کسـی کـه کتـاب علمی می‌نویسـد، چـرا باید بـه مـا جـواب بدهـد کـه آدرس داده یـا نـداده اسـت. حتی نشـانی آیه قـرآن را هـم نباید بدهـد، چـون شـما کـه محقق هسـتید، باید بـه قـرآن مسـلط باشـید و معجم‌الفهرس دم دسـت داشـته باشـید. امروزه می‌گویند کتاب شـیخ، آموزشـی نیسـت. خب خودش از اول این ادعا را نداشـته اسـت. پس باید سـاختار کتاب آموزشـی و کتاب علمی روشـن شـود.

چرا پیش از صرف ساده، صرف مقدماتی را آورده است؟

استـاد: در پاسـخ می‌گویـم که بـا توجه به روش‌شناسـی، تعریـف علم نیز فـرق می‌کند. بـرای نمونـه، اگر کسـی از من بپرسـد علـم صرف چیسـت؟ می‌گویم شـما چه‌قدر وقت داریـد؟ اگـر شـما در حـد مصاحبه وقت داریـد، من علم صـرف را در حد جملـه‌ای برای شـما بیـان می‌کنـم. اگـر بیشـتر وقـت داریـد، نقشـه‌ای بـه شـما می‌دهـم و می‌گویـم، علـم صـرف این اسـت. منطقیـون می‌گوینـد، تعریـف می‌تواند بـه چند چیز واقع شـود؛ بـه موضـوع، به مسـائل، به غایـت، به روش و مـواردی دیگـر. تعریف به مسـائل، یعنی می‌تـوان بـرای آشـنایی یـک نفر بـا علم، فهرسـتی از مسـائل علـم را بـه او بدهیم. در مرحلـه مقدماتـی آمـوزش علم، کـه پیش از صرف سـاده، صـرف مقدماتی آورده شـده، از طریـق تبییـن سـاختار علـم، علم را بـه مسـائلش تعریف می‌کنیـم. به عبـارت دیگر، دوری در مسـائل علـم می‌زنیـم. در واقـع، در ایـن مرحلـه طلبه‌هـا ورود بـه علـم پیـدا می‌کننـد، ولـی درگیـر مباحـث و مسـائل فنـی نمی‌شـوند و بـه خودشـان اجـازه داده می‌شـود، اسـتدلال کننـد. در نتیجه، طلبـه می‌تواند بر اسـاس ارتکازات خودش مسـائل علمـی را درک کند.

در بحث روش‌شناسی علم صرف، چه مباحثی قابل طرح است؟

استـاد: منظـور شـما از روش، روش تحصیـل اسـت یـا روش تحقیـق یـا روش آمـوزش؟ امـروز در روش‌شناسـی علـم، مقصـود از روش، روش تحقیـق اسـت، در حالـی کـه در کتاب‌هـای منطقـی مـا هـم روش تحقیـق می‌گفتنـد و هـم روش آمـوزش و حتی روش تحصیـل را هـم می‌گفتنـد. فخـر رازی در برخی کتاب‌هایـش برای محصل دسـتورالعمل دارد. در آداب المتعلمیـن می‌گویـد کـه محصـل چـه کتاب‌هـا و چـه دروسـی را بـه چـه ترتیبـی و چگونـه بخوانـد و رسـم و راه تحقیـق را گفته‌اند، حتـی منابع علم را نیـز اعم از منابـع مرجـع و غیـر مرجـع، مآخـذ، مـدارک یا مسـتدرکات را نیـز ذکر کرده اسـت.
مطلـب مهـم در روش‌شناسـی و تاریـخ تطور علـم صرف، این اسـت که مـا در علوم ادبی بـه هم‌گرایـی می‌رسـیم، یعنـی در فضـای تحصیـل و آمـوزش، علـوم ادبـی را بـه چنـد رشـته، شـامل علم صـرف، نحو، لغت، بلاغت و اشـتقاق، تفکیک، سـپس هر یـک از این علـوم را نیـز بـه زیرشـاخه‌ها، علوم و قواعد متعددی تقسـیم می‌کنیـم. همچنین در بخش آمـوزش، روش علـم صـرف و تاریـخ علم صـرف را جداگانـه می‌گوییم. به همین شـکل، علـم نحـو و لغـت و غیره را، ولی این روند به شـکل هرمـی بالا می‌رود. بـه عبارت دیگر، بـرای آمـوزش، ادبیـات عـرب را خـرد و در شـاخه‌ها و رشـته‌ها، توزیـع می‌کنیـم، بـرای اینکـه بتوانیـم ایـن علـم را سـازمان‌دهی و مدیریـت کنیـم، ولـی در روند تحقیـق، دیگر چیـزی بـه نـام روش تحقیـق علم صـرف نداریـم، برای اینکـه روش تحقیـق علم صرف و نحـو، یکـی اسـت، یعنـی در مراتـب بالاتـر از فلسـفه نحـو کبیـر، و در مرتبـه‌ای بالاتر از فلسـفه ادبیـات و در مرتبـه‌ای بالاتـر از فلسـفه زبان‌شناسـی عربـی، سـخن می‌گوییم، یعنـی زمانـی کـه به آسـتانه تحقیق برسـیم، طلبه مشـاهده می‌کنـد که این علـوم از هم جـدا نیسـتند و همـه می‌خواهنـد مـا را بـه معنـا برسـانند. در نتیجـه، روش تحقیق صرف با نحـو تفاوتـی ندارد.

علاوه بر روش‌شناسی در تحول علم صرف، چه موارد دیگری را باید مورد نظر داشت؟

اسـتاد: مـا گفتیـم اگـر بخواهیـم در علوم خودمان رشـد و توسـعه پیدا بکنیم، سـه اصل را بایـد در نظـر بگیریـم. یکـی اینکه علـوم را به عنوان رشـته ملاحظـه کنیم، نه بـه عنوان شـاخه. اصـل دوم، اسـتفاده از رئـوس ثمانیـه برای مدیریت و سـامان‌دهی هر علم اسـت. اصـل سـوم اینکـه بایـد جامعه‌شناسـی علـم نیـز صـورت پذیـرد؛ چرا کـه تاریخ‌شناسـی علـم انجـام شـده و رونـد تطـور علـوم را بیـان کرده‌اند، ولـی در همـان تاریـخ علمی که بیـان شـده، بـه ایـن نپرداخته‌انـد که مثـلا مکاتب مختلـف نحوی کـه عبارتنـد از بصره، کوفـه، بغـداد و اندلـس، ایـن شـهرها کجـا واقـع شـده بودنـد و چه نـوع نسـبت زمانی و نسـبت مکانی‌ای با هم داشـتند. مذاهبشـان چه بوده اسـت. با روشـن شـدن این مسـائل، می‌توانیـد تشـخیص بدهیـد اشـکالات چه بـوده، مشـکلات کجا بـوده و علت پیشـرفت نکـردن چـه بوده اسـت. تمام اینها آسیب‌شناسـی می‌شـود. سـپس این مسـائل لیسـت و دسـته‌بندی می‌گـردد و مبنـای تحقیـق قـرار می‌گیرد.

امروز در علمی همچون صرف، چه‌قدر با چنین چیزی فاصله داریم؟

اسـتاد: در واقـع از ایـن جهت که علم صرف، علم محدودی اسـت، فاصلـه‌ای نداریم، ولی مـا اصـلا بـه صـرف نمی‌پردازیـم. صـرف را نمی‌شناسـیم. نمی‌دانیـم کتاب‌هـای صرفی چـه هسـتند. نمی‌دانیـم کـی صـرف از نحو جدا شـد. مـن با یکـی از مدرسـان فاضل قم، دربـاره نحـو کبیـر صحبـت کردم. ایشـان تعجب کـرد و گفت: نحـو کبیر دیگر چیسـت؟ این‌قـدر فاصلـه داریـم، امـا اگـر چند نفـر بتواننـد چهـار ـ پنـج سـال روی آن کار کنند و امکانـات خوبـی بـه آنـان تعلق بگیـرد، علم صـرف جمع و جور می‌شـود.
ایـن علـم بایـد از نظـر جامعه‌شناسـی تاریخـی بررسـی گـردد تـا جریان‌شناسـی شـود. فهرسـت کتاب‌هـای صرفـی، تاریخ صرف، فهرسـت علمـای صرف و افـراد متخصص در صـرف کـه امـروز وجـود دارنـد، همگی باید اسـتخراج و نوشـته شـود. ما امـروز در صرف فقـط حضـرت اسـتاد آقای سـید حسـن عاملی را می‌شناسـیم.

با توجه با آنچه گفتیـــد، روش تعلیم و تحقیق در علم صرف چگونه است؟

اسـتاد: از نظـر آمـوزش، بـرخـی شـیوه‌ها و فنون خاص در صرف هسـت، ولـی در نحو نیسـت. بـرای نمونـه، صـرف صیغه‌ها، دسـته‌بندی صیغه‌ها بر اسـاس غایـب و مخاطب و متکلـم و بعـد بـر پایـه مفـرد و مثنی و جمع و بعد بر اسـاس مذکر و مونـث. باید توجه داشـت کـه صـرف با تصریـف متفاوت اسـت. صرف جنبـه نظری اسـت و تصریف جنبه عملـی اسـت. بـرای نمونه، اعـلال عملیاتـی تصریفی اسـت. ادغـام، تکسـیر، تجمیع یا همـان جمـع بسـتن، اینهـا عملیـات تصریفـی هسـتند. این عملیـات ویژه صرف اسـت. ایـن مجموعـه، سـبب می‌شـود نوعـی روشـمندی در صـرف ایجاد گـردد، امـا در حوزه تحقیـق، یـک روش نقلـی بـرای حل مسـائل ادبـی، اعم از صـرف و نحو و غیـره وجود دارد، چـون یـک پـای ایـن علوم در نقـل بند اسـت و روش نقلی در صـرف و نحو، فرق نمی‌کنـد. روش دیگـر در تحقیـق ایـن علـوم، روش اسـتدلالی اسـت، اسـتدلال به نقل و اسـتدلال بـه عقـل. البتـه مـا این حـرف را بـرای اولیـن بـار در اینجا و به این شـکل گفته‌ایـم: «ایـن طـور نیسـت کـه چـون علـوم ادبـی، علـوم قراردادی‌انـد، فقـط نقلـی هسـتند» و علـوم قـراردادی و نقلـی را از هـم تفکیـک کردیـم، یعنـی اینکه ایـن علوم اعتباری‌انـد. معنـای آن ایـن نیسـت کـه ضابطـه ندارنـد. علـم قـراردادی بایـد ضابطـه

داشته باشد و بر اساس ضابطه قرارداد شده‌اند. مثلاً وقتی ثلاثی، رباعی و خماسی را تعریف می‌کنیم، بر اساس آن تعریف می‌گوییم که فعل خماسی نداریم. پس ما قرارداد نمی‌کنیم که فعل خماسی نداشته باشیم، بلکه این را ضابطه به ما می‌گوید، هر چند خود ضابطه را قرارداد کرده‌ایم. ضابطه نیز جهتی دارد. برای چه به فلان فعل رباعی می‌گوییم، ولی در اسم، رباعی به کلمه‌ای می‌گوییم که چهار حرفی باشد، نه اینکه چهار حرف اصلی داشته باشد. برای همین مجبوریم اصطلاحات را جدا بکنیم.

بنابراین، بحث روش و تاریخچه درست بر عکس هم هستند. در بحث تاریخچه، اول علوم جمع بوده و بعد جدا شده است. در بحث روش به حسب آموزشی اولش جداست و بعد به تحقیق که برسید با یک مجموعه یک‌پارچه روبه‌رو هستید.

جایگاه علم صرف در راستای اجتهاد چیست؟

استاد: این بحث تحت عنوان «رتبةالعلم» در علم منطق مطرح می‌شود که معادل دقیق آن جایگاه‌شناسی علم است. می‌گوییم اولین علم ادبی صرف است که پایه و مبنای علم اشتقاق و علم نحو و فن تحلیل لغت است و خود این علوم، پایه یک سری علوم و فنون ادبی دیگر مانند علم بلاغت هستند. در واقع، نحو نیز بالاتر از اشتقاق است. هر چند در بلاغت می‌گوییم، کلام بلیغ کلامی است که کلمات آن فصیح باشد و بخشی از فصاحت کلمه به ساختمان آن مربوط است، اما فصاحت کلمه نیز به جمله‌ای که در آن آمده مربوط است. پس برای فصاحت نیز باید نحو واسطه بشود.

نکته دیگری نیز درباره جایگاه صرف، اهمیت دارد. من مصاحبه‌ای از استاد مددی می‌خواندم که بحث خوبی را مطرح کرده بود. ایشان می‌گفت: ما نمی‌توانیم بدون توجه به جغرافیا و تاریخ قم، درباره حوزه حرف بزنیم و تصمیم بگیریم.

این نکته شامل صرف نیز می‌شود؛ چرا که صرف یکی از علوم حوزوی و یکی از علوم مقدماتی است. این علوم مقدماتی در دل علوم دیگر قرار دارد و آن علوم در دل اختلاف مذاهب قرار دارند و این مذاهب در بستر تاریخی و جغرافیایی خاصی قرار دارند که باید شناخته شوند و از نظر جامعه‌شناختی و تاریخی و جغرافیایی، باید جایگاه علوم ادبی ما مشخص گردد. بعد ببینیم در چنین منطقه جغرافیایی، تاریخی، سیاسی و اجتماعی‌ای که قرار داریم، صَرف به چه درد ما می‌خورد.

یک مثال بزنم. در سوره بقره داریم: «ذلک الکتاب لا ریب فیه هدیً للمتقین» تا «اولئک علی هدیً من ربهم» سر و ته موضوع با «هدیً» بسته شده است و برای فهم معنای آن هیچ راهی جز صرف وجود ندارد و در اینجا نحو به کار نمی‌آید. تفاسیر می‌گویند، هدیً یعنی هدایت، ولی باید دقت کنیم، صاحب قرآن، خداوند متعال حکیم است که منبع صدور زبان عربی است. آقای استاد عاملی، کتابی به نام «سر الاوزان»



علم صرف به ما می‌آموزد که چگونه کلمه‌ای را از صورتی به صورت‌های گوناگون در بیاوریم تا معانی مختلف، حاصل شود.



نوشته‌اند. در آن کتاب، مطالب صرفی آورده شده و ایشان می‌گوید که اگر کسی این مطالب را نفهمیده باشد، در فهم آیات و روایات به ورطه غلط می‌افتد. اگر کتاب «سر الاوزان» چاپ شود، جایگاه و اهمیت صرف روشن می‌شود.

نمونه، دیگر در ترجمه رحمان و رحیم است. به نظر من، بهترین ترجمه‌ای که سعی کرده است خودش را تطبیق بدهد، ترجمه آقای گرمارودی است. گفته چون رحمان و رحیم هر دو از رحم مشتق شده است، نباید بگوییم بخشنده مهربان، بلکه باید گفت بخشنده بخشایشگر، ولی اشکالش این است که اصلاً بخشش و بخشایشگری معنای ماده رحم نیست. بخشش همان تعاطی و معاطات و عطیه یا جود و امثال آن است. ماده رحم از مهر و عطوفت می‌آید. برای همین، من در ترجمه آن نوشته‌ام، به نام خداوند مهرنده مهربان. این صرف است که در اینجا به ما می‌گوید، تفاوت صیغه مبالغه با صفت مشبهه چیست.

حالا ما در اول سوره بقره گفتیم: هدیً با هدایت فرق می‌کند. هدایت، مصدر فعاله است که در تقسیم‌بندی صرفی گفته‌ایم، کلمه «هدایه» مصدر جامد مزید ثلاثی است.

این مصدرها تقسیماتی دارند. دسته‌ای دلالت بر حِرَف و صنایع دارند، مثل حیاکةٌ و خیاطةٌ و دسته‌ای بر افَعال عادی دلالت دارند که «هدایةٌ» جزو این دسته است. اگر این تقسیم‌بندی‌ها را ندانیم، نمی‌توانیم بفهمیم که «هدایةٌ» کجا قرار گرفته است، اما «هدیً» اسم ثلاثی جامد مجرد است که اسم معناست. پس «هدیً» با «هدایةٌ» فرق می‌کند. «هدیً» اسم مصدر است و به معنای ابزار هدایت است. «هدیً» ابزاری برای متقین است، برای اینکه به کجا برسند؟ به «أُوْلَئِکَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ»، یعنی به فلاح برسند.

برای همین، ما در ساختارشناسی صرف، ثلاثی را به جامد و مشتق و جامد را به مجرد و مزید تقسیم کردیم. همچنین مزیدها را به ذات و معنا و معنا را به مصدر و غیر مصدر تقسیم نمودیم، ولی این کار را در مجرد انجام ندادیم؛ چرا که مجرد فقط ده وزن دارد و تقسیم آن به ذات و معنا، تنوع معنایی ناشی از تنوع ساختمانی ایجاد نمی‌کند. برای نمونه، دو کلمه فرس و علم، دو معنای متفاوت دارند، ولی این تفاوت ناشی از اختلاف مادۀ آنهاست و به همین جهت، یکی از آنها ذات و دیگری معناست، اما این تقسیم یک تقسیم بر اساس معنای مادی است، نه معنای صوری. برای همین هر دوی آنها را ثلاثی مجرد می‌نامیم و با عنوان دیگری جدا نمی‌کنیم، چون ما در همه جا باید حواسمان به تعریف و هدفمان از علم صرف باشد و باید با توجه به رئوس ثمانیه جلو برویم. ما بر اساس همین ملاک می‌گوییم، حالات فعل ماضی و مضارع، مال صرف نیست و بحث‌های کتابت مال صرفٍ نیست. بر مبنای همین ملاک می‌گوییم که مثلاً فعل جحد «لم یضرب» به صرف ربطی ندارد؛ زیرا در ساختمانش اتفاقی نیفتاده و از ترکیب لم و یضرب، معنای جدیدی به دست می‌آید که بحث نحوی است، ولی فعل جحد «لم یرم» به صرف مربوط است؛ زیرا ساختمان آن به هم ریخته است؛ یعنی در این حد تفکیک می‌کنیم.

برای روشن شدن جایگاه صرف، مثالی دیگر می‌زنم. «تنزل الملائکه» چون تایش افتاده، معنای دیگری پیدا می‌کند، هر چند «تا» در «تتنزل» جواز حذف دارد. دست‌کم اگر معنای دیگری نداشته باشد، کارکرد خاصی دارد. برای نمونه، در کلمه «خواهر»، هر چند «واو» معنایی ندارد، ولی کارکرد دارد و کارکرد آن حفظ برخی لهجه‌هاست. بعضی جاها به خواهر می‌گویند: «خوآر». بنابراین، هر نشانه‌ای باید کارکردی داشته باشد؛ چه معنایی و چه غیرمعنایی.

بنابراین، به جای تقسیم اسم ثلاثی جامد مجرد به ذات و معنا، آن را به ده وزن، تقسیم و آنٍ گاه تفاوت معنایی این ده وزن را بیان می‌کنیم. مثلاً گفته‌اند که فَعَل بر هیجان و پویایی دلالت می‌کند. درباره این‌ها بایدٍ تحقیق کنیم و آن‌ها را به طلبه یاد دهیم.

مثلاً «متَّ» و «مُتُّم» که هر دو در قرآن کریم آمده است، بَا هم چه فرقی دارند؟ مصباح المنیر بدون سند می‌گوید، دو کلمه و دو ماده هستند، اما ما گفتیم، این‌ها دو قرائت هستند، چون مصباح المنیر که سند نداده و خودش هم معتبر نیست و فقط ناقل است.

روش تحصیل علم صرف

مقاله

حجج اسلام مهاجر و کشمیری

اشاره

پس از اشاره به نحوه شکل‌گیری علم صرف در ضمن نحو کبیر و در کنار علوم ادبی، به معرفی برجسته‌ترین کتاب‌ها و اثرگذارترین محققان در این زمینه پرداختیم و از شخصیت‌هایی مانند مازنی، ابن جنی، ابن عصفور، ابن حاجب و رضی نام بردیم و گفتیم که مهم‌ترین کتاب‌ها در زمینه علم صرف عبارتند از تصریف مازنی و شرح تصریف ابن جنی بر این کتاب، و بعد از آن، از کتاب‌های الممتع نوشته ابن عصفور و شافیه ابن حاجب و شرح رضی بر آن، به عنوان مهم‌ترین کتاب‌ها و متون صرفی یاد کردیم.

هدف از این نوشتار، برشمردن و بیان نکاتی است که با توجه به آنها و تنظیم پژوهش‌های لازم بر اساس آن، می‌توان به گونه‌ای علم صرف را ساماندهی کرد که زمینه را برای مدیریت علم فراهم آورد. نتیجه چنین پژوهشی، ایجاد نگرشی به این علم، به عنوان یک رشته خواهد بود که نتایجی به دنبال دارد؛ از جمله اینکه بر اساس این نگاه لازم است قلمروی این علم از علوم مشابه دیگر، مانند علم اشتقاق، علم لغت، املای عربی و علم قرائت و آواشناسی و نیز نشانه‌شناسی عربی تفکیک شود و در نتیجه، این علوم، بازشناسی و تعریف و برخی از آنها احیا می‌شوند و در مورد آنها تألیف و پژوهش‌های لازم جریان پیدا می‌کند. برای تأمین این هدف، پرداختن به تعریف علم صرف، تبیین موضوع این علم، معرفی و بیان غایت و غرض از تحصیل این علم، وظیفه اختصاصی علم صرف، بیان جایگاه و ساختار این علم، لازم است و این محورها همگی باید از نگاهی تاریخی برآید و بر اساس پیشینه این علم، مستند شود.

دوم اینکه روش اختصاصی این علم، هم در زمینه آموزش و تحصیل و هم در زمینه پژوهش، علاوه بر آنچه در ادبیات عرب و نحو کبیر، به صورت اشتراکات علوم العربیه مطرح بوده، مورد توجه قرار گیرد و شناسایی شود.

سوم آنکه مبادی این علم برای ریشه‌یابی آن در علوم و شاخه‌های ادبی و نیز علوم دیگری از قبیل زبان‌شناسی، نشانه‌شناسی، آواشناسی، فلسفه و اصول فقه، بررسی و درباره آن پژوهش شود.

چهارم توجه به فلسفه این علم است که شامل تعریف، بین موضوع و غایت، مبادی تصوری و تصدیقی برخی از مسائل ساختارشناختی است.

پنجم جامعه‌شناسی این علم است که نتیجه آن تعیین مختصات این علم در جغرافیای علوم دیگر و جریان‌شناسی اندیشمندان، پایگاه‌ها، شخصیت‌های علمی، نوشته‌ها و فعالیت‌های علمی جاری در این زمینه خواهد بود.

به این ترتیب، از طریق محورهای زیر می‌توان به تمام پژوهش‌های یادشده سامان داد و از این طریق، برای اولین بار در تاریخ این علم، به معرفی جامع و برنامه‌ریزی دقیق و مدیریت این علم در راستای اهداف مورد نظر خود و از جمله شناخت مقدمات اجتهاد پرداخت.

تعریف علم صرف

صرف در لغت به این معناست که چیزی را از حالتی به حالت دیگری درآورند یا از جایی به جایی ببرند و در اصطلاح علمی است که از قواعد مربوط به تغییر، جابه‌جایی و ساختن کلمات عربی بحث می‌کند، مانند اینکه کلمه عَلِمَ (به معنای دانست) را به کلمات یعلَمُ (می‌داند/ خواهد دانست)، اِعلَم (بدان)، عالِم (داننده) و مَعلوم (آنچه در موردش چیزی دانسته می‌شود)، تبدیل کنیم و به عبارتی این کلمات را از آن بسازیم یا از تغییر صورت آن کلمه، این کلمات را به دست آوریم.

شناخت و تبیین موضوع علم صرف

در علم صرف از کلمه بحث می‌شود، به این معنا که تغییرات ساختمانی کلمه، بررسی و انواع آن معرفی می‌شود. چنانکه در مثال بالا دیده شد، هر گاه کلمه‌ای مانند علم را مورد نظر قرار دهیم، در علم صرف از این بحث خواهد شد که ساختمان این کلمه چه تغییراتی پیدا می‌کند و بر اثر این تغییرات ساختمانی، چه کلماتی حاصل می‌شود و معانی هر یک از آن کلمات، که حاصل تغییرات ساختمانی آن کلمه است، چیست؟

غایت علم صرف

یادگیری علم صرف باعث می‌شود شما بتوانید کلمات را در قالب‌ها و اشکال گوناگونی دسته‌بندی کنید و معنای حاصل از شکل مخصوص به هر دسته را به دست آورید. با استفاده از قواعد و اصول این علم، همچنین می‌توانید تفاوت‌هایی را که از لحاظ شکل ساختمانی در میان کلمات وجود دارد، تشخیص دهید و پیش‌بینی و تفاوت‌های معنایی آنها را بررسی کنید و از نتایج حاصل از این برررسی‌ها، در درک متون و مباحث ادبیات عرب، زبان‌شناسی عربی و متون دینی بهره ببرید.

سهم علم صرف در فهم متون دینی

بنابراین، از طریق فراگیری این علم می‌توانیم کلمات را در

علم



قالب‌ها و اشکال گوناگونی دسته‌بندی کنیم، معنای حاصل از شکل مخصوص به هر دسته را به دست آوریم، تفاوت‌های ساختمانی کلمات را تشخیص دهیم و پیش‌بینی کنیم و تفاوت‌های معنایی را از روی آنها بررسی نماییم. نتایج این برررسی‌ها در درک متون و مباحث ادبیات عرب، زبان‌شناسی عربی و متون دینی به کار می‌آید.

سیر تطور این علم

منظور از ارائه این عنوان آن است که طلاب به پیشینه این علم درباره محورهای زیر، نگاهی گذرا داشته باشند:

۱. با تاریخ و بستر پیدایش، مؤسس و مدون اصلی این علم آشنا شوند؛

۲. برجسته‌ترین و اثرگذارترین دانشمندان و مهم‌ترین کتاب‌ها و منابع اصلی در زمینه تدوین و تحقیق این علم را بشناسند؛

۳. با روش مرسوم در زمینه مطالعه، جست‌وجو و پرداختن به مباحث مربوط به این علم آشنا شوند.

پیش از هر چیز در مورد تاریخچه پیدایش و شکل‌گیری و تدوین این علم سخن می‌گوییم و در ضمن آن، آثار و برخی از مهم‌ترین دوره‌های این علم را در چند جمله کوتاه معرفی می‌کنیم. سپس در عنوان بعدی با اشاره به مهم‌ترین منابع و شخصیت‌ها، در این زمینه به معرفی مختصر روش مرسوم در این علم می‌پردازیم.

با بررسی تاریخ ادبیات عرب متوجه می‌شویم، مسائل علم صرف پیش از این، در ضمن علوم دیگری، مانند علم نحو و علم لغت و اشتقاق، بحث و بررسی شده و نیز همه مباحثی که امروزه در دسترس ماست، به این صورت و در کتابی مدوّن نبوده است. بعدها به این علم بیشتر توجه شد. البته دانشمندان علم نحو اهمیت مسائل این علم را بیشتر درک کردند. به نظر می‌رسد، مازنی (درگذشته ۲۴۹ هـ‌ق) نخستین کسی است که در قرن سوم، در این زمینه کتابی مستقل پدید آورده است.

ابن جِنی، اولین کسی است که به شیوه علمی و نسبتاً کاملی به تمام مسائل موجود در زمان خود توجه کرده که در علم نحو و شاخه‌های مختلف علم لغت و به خصوص در فن «تصریف»، تبحر و تسلط خاصی داشته و با نگارش کتاب‌هایی از قبیل «التصریف الملوکی» و «المُنصِف»، تبحر و دانش خود را در این زمینه و در زمینه صورت‌بندی ساختار، اصطلاحات و قواعد این دانش، به نمایش گذاشته است.

با گذشت زمانی نسبتاً طولانی و تقریباً چهار قرن پس از ابن جنی، دو شخصیت برجسته نحوی دیگر، پا به عرصه ادبیات عرب گذاشتند. ابن عصفور (۵۹۷ ـ ۶۶۹ هـ‌ق) با نگارش کتاب بزرگ و مهم «المُمتع» و سپس ابن حاجب (۵۷۰ ـ ۶۴۶ هـ‌ق) با تصنیفِ کتاب «شافیه»، دو اثر گران‌قدر و جامع در زمینه علم صرف از خود به جا گذاشتند که محور شرح و بسط‌ها، تألیف کتاب‌های مختلف و بحث و گفت‌وگوهای فراوانی قرار گرفت و می‌توان مدعی



شد تا زمان حاضر نیز اثری تا این اندازه گران‌سنگ و مستحکم در علم صرف تدوین نشده است. این دو اثر تا چند دهه پیش نیز مورد توجه فقها و ادبا و دیگر دانشمندان بوده تا جایی که کتاب «شافیه» با شرح‌های گوناگون خود و با توجه به سلیقه استادان فن، بارها تدریس شده است.

روش‌شناسی علم صرف

با توجه به مقدمات موجود و نحوه تبیین قواعد در کتاب‌های علم صرف معلوم می‌شود، در این علم با مراجعه به استعمال‌ها و تعبیرها و کلمات و نمونه‌های موجود در زبان و متون عربی و دسته‌بندی آن‌ها در قالب‌های گوناگون، به دسته‌بندی معانی حاصل از تنوعات ساختمانی پرداخته می‌شود. با مراجعه به مقدمه‌های موجود در ابتدای کتاب‌های صرفی نظیر «المُمتِع»، نوشته ابن عصفور و «المُبدِع فی التصریف» نوشته ابوحیان و نیز شرح «ابن جنی» بر «تصریف مازنی»، به نام «المُنصِف» و برخی دیگر از کتاب‌های صرفی معلوم می‌شود که دانشمندان این علم در تبیین مطالب صرفی، ابتدا به معاجم یا منابع لغوی، مراجعه و به گونه‌های مختلفی تلاش می‌کردند تا واژگان زبان عربی را دسته‌بندی کنند. برای نمونه می‌کوشیدند تا از یک سو کلماتی مانند علم، معلم، ذاهب، مذاهب، تذهیب، اذهاب و نظایر آن را به دلیل وجود حروف مشترکشان (ذ / هـ / ب) در یک خانواده قرار دهند و بالاخره نیز پی می‌بردند که آن‌ها دارای ماده مشترکی هستند.
در شکلی دیگر، آنان در دسته‌بندی واژگان این علم این گونه عمل می‌کردند که هر یک از کلمات موجود در این خانواده، مثلاً «ذاهب» را با دسته‌ای دیگر از کلمات از جهت «ترتیب و چینش حرکات و سکَنات»، شبیه به هم می‌یافتند و از این جهت آن‌ها را هم‌شکل می‌شمردند.
سپس در ادامه برای تکمیل کار خود و دسته‌بندی بقیه واژگان این زبان، به استقرای انواع مختلف کلمات و مقایسه آن‌ها با یکدیگر و تبیین تشابهات و تفاوت‌های آن‌ها پرداختند. برای نمونه، در این زمینه می‌توان از تصنیف کتاب‌های «التصریف» نوشته مازنی، «التکمله» نوشته ابوعلی فارسی (درگذشته ۳۷۷ هـق) استاد ابن جنی؛ «التصریف الملوکی» نوشته ابن جنی، «المُمتِع فی التصریف» نوشته ابن عصفور و «شافیه» نوشته ابن حاجب نام برد.
البته ناگفته نماند که گاهی نیز در این زمینه از کارهای پیشینیان خود بهره جستند. برای نمونه، در این روش می‌توان از کتاب المنصف (شرحی بر تصریف مازنی)، المبدع (شرحی بر الممتع) و (امثلۀ الابنیه فی کتاب سیبویه) نام برد که به همت زبیدی تدوین شده است. چنانکه در این آثار دیده می‌شود، منبع و مبنای دسته‌بندی کلمات نزد این نویسندگان، متونی بوده است که به شرح آن پرداخته و جز در موارد نادر، خود به استقرا و جست‌وجو در معاجم یا قبائل عرب نپرداخته یا از صاحبان لغات که بادیه‌نشین بوده، استفاده نکرده و به آن‌ها مراجعه نکرده‌اند.

ارزیابی نگرش موجود و مبانی حاکم بر این علم

برای آشنایی با مبانی این علم، تعریف کوتاهی از مبنا لازم است. هر گاه بر اساس نگاه تصریفی، مبنا را اسم مکان از بنا بگیریم، آن گاه مبنا در لغت عبارت از جایی و چیزی خواهد بود که چیز دیگری را بر آن بنا می‌کنند، مانند زیرساخت یا شناژ ساختمان‌ها یا جاده‌ها. بنابراین، منظور از مبانی علم صرف، مفاهیم و گزاره‌هایی است که این علم بر اساس آنها بنا نهاده شده است. این تعریف ما را به یاد عبارت کتاب امثله، در تعریف اصل می‌اندازد که می‌گفت: «ألاصل ما یبنی علیه شیء غیره». از سوی دیگر، در کتاب‌های منطقی قدیم و از جمله در خاتمه کتاب «حاشیه» اثر ملا عبدالله زنجانی، به بیان اجزای علوم برخورد می‌کنیم؛ چیزی که امروز آنها را با عنوان رئوس ثمانیه می‌شناسیم و البته تنها به تعریف و موضوع و

منظور از مبادی تصوری، مفاهیمی است که داشتن تصوری از آنها برای یادگیری اصطلاحات علم صرف لازم ست.

فایـده آنهـا بسـنده کرده‌ایم.
در اینجـا ابتـدا بـه تعریـف اجمالـی و مختصـری از مبـادی تصوری و تصدیقـی می‌پردازیم، بـه گونه‌ای که خواننـدگان تصـوری از ایـن دو مفهوم پیـدا کنند و انتظار نداریـم بتواننـد خـود نیز به تعریف آنها بپردازنـد. به نظر می‌رسـد بـا مطالعـه و یادگیـری ایـن مبادی، طـلاب در تحصیـل علـم صـرف می‌توانند:

۱. ۱.مفاهیـم و اصطلاحاتـی را نـام ببرنـد کـه بـرای تعریـف اصطلاحـات و ارائـه قواعـد صرفـی لازم است و مفاهیـم آنهـا را بـه ذهـن بسـپارند تـا در هنـگام یادگیـری اصطلاحـات و قواعـد صرفـی، آنهـا را بـه یـاد آورنـد و ایـن مفاهیم باعـث دریافت درسـت این اصطلاحـات و قواعـد بشـود.

۲. ۲. نمونـه‌ای از گزاره‌هایـی را نـام ببرنـد کـه بـا مراجعـه به آنهـا می‌تواننـد تغییـرات سـاختمانی کلمه را اسـتخراج کننـد و مسـئله یـا مسـائل مربوط بـه همان گـزاره را بـا اسـتفاده از مفاد همـان گزاره توضیـح دهند.
بنابرایـن، در اینجـا ابتدا به تعریف و سـپس بیان مواردی از آن دو بـه عنـوان نمونـه می‌پردازیـم تا مفهـوم تعریف شـده، بهتر در ذهـن طلاب جای‌گزین شـود.

الف) مبادی تصوری

منظـور از مبـادی تصـوری، مفاهیمـی اسـت که داشـتن تصـوری از آنهـا بـرای یادگیری اصطلاحـات علم صرف لازم سـت. بـرای نمونـه، بـدون تصـور، مفهـوم کلمـه تعریـف صحیـح و معتـل یـا بنـاء و وزن امـکان نـدارد. بنابرایـن، مفهـوم کلمه و اسـم و فعل و حـرف، از مبادی تصـوری ایـن علـم و جـزو مقدمـات خارجـی آن اسـت، ولـی مفاهیمـی از قبیـل صحیـح و معتـل و بنـاء و وزن کـه جـزو مطالـب خود علـم صـرف هسـتند و از آنجا که در همـه جـای علـم صرف بـه کار می‌روند، جـزو مباحث عمومـی ایـن علـم به شـمار می‌رونـد و به همیـن دلیل، آنهـا را زیـر عنـوان مفهـوم شناسـی معرفـی می‌کنیم.
در اینجـا بـه جـز مفاهیـم کلمـه، اسـم و فعـل و حـرف مفاهیـم دیگـری نیـز بـه عنـوان مبـادی تصوری وجود دارنـد کـه برخـی از آنها عبارتنـد از: آوا (صـوت)، صامت و مصـوت، حرکـت / متحـرک، سـکون / سـاکن، حـرف علـه، مـد و لیـن، لفـظ، معنـا و... کـه در اینجـا برخـی از آنهـا را بـه اختصـار معرفـی می‌کنیم.
صـوت یـا آوا: از برخـورد هـوای درون ریه‌هـا بـا فضـای داخلـی دهـان، دنـدان و لب‌ها یـا گوشـه‌های آنها چیزی پدیـد می‌آیـد کـه بـه گـوش می‌رسـد و شـنیدنی اسـت. بـه چنیـن پدیـده‌ای، صـوت یـا آوا گفتـه می‌شـود. برای اطـلاع بیشـتر و دقیق‌تـر در ایـن زمینـه می‌توانیـد بـه کتاب‌هـای علـم تجویـد مراجعـه کنید.
صامـت و مصـوت: هـر آوایـی کـه بـه خـودی خـود حرکت‌پذیـر نباشـد و بـرای نمایـان شـدنش، بـه آوای دیگـری نیـاز داشـته باشـد، صامـت و آن آوای دیگر که بـه صامـت کمـک می‌کنـد تـا حرکتـش آشـکار شـود، مصـوت نـام دارد.
مصوت‌هـای اصلـی و ساده‌تر، شـش آوا بـا نام‌هـای فتحـه، ضمـه و کسـره هسـتند کـه بـه آنهـا در فارسـی بـه ترتیـب، زبـر، زیـر و پیـش، نـام داده شـده و در صفحـه کلیـد، مصوت‌هـای دیگـری از آنهـا سـاخته شـده و فـرع آنهـا بـه شـمار می‌رونـد و پرکاربردتریـن و شناخته‌شـده‌ترین آنهـا همـان الـف، واو مصـوت و یـاء مصوت اسـت.
حرکـت و سـکون: بـه مصوت‌هـای اصلـی سـه‌گانه، یعنـی فتحـه، ضمـه و کسـره، مصـوت کوتـاه یـا حرکت گفتـه می‌شـود و سـه مصـوت بلنـد «الـف، واو، یـاء»، از کشـش همیـن حـرکات سـه‌گانه پیدا می‌شـوند. هـر گاه حرفـی حرکت نداشـته باشـد، ایـن حالـت بی‌حرکتی آن را سـکون و خـود آن حـرف را در ایـن حالت، سـاکن (= بی‌حرکـت) می‌نامنـد.
واحـد زبـان: اجـزای تشـکیل‌دهنده هـر زبـان را واحـد زبـان نامیده‌انـد. کوچک‌تریـن واحدهـای زبـان همـان حـروف الفباسـت کـه دسـت‌کم از ترکیب یـک صامت و یـک مصـوت بـه دسـت می‌آیـد و پایـه ترکیبـات و بافت‌هـای زبانـی قـرار می‌گیـرد.
حـروف مبانـی: از آنجـا کـه حـروف الفبا پایـه ترکیبات و بافت‌هـای زبانـی قـرار می‌گیرنـد، بـه آن‌هـا «حـروف مبانـی یـا حـروف پایـه» نیـز گفته می‌شـود.
لفـظ: از آنجـا که حـروف مبانـی از برخورد هـوای درون ریه‌هـا بـا فضـای داخلـی دهـان و بـا تکیـه زبـان بـر دندان‌هـا و لب‌هـا یـا گوشـه‌هایی از آن‌هـا پدیـد می‌آید، عرب‌هـا بـه آن لفـظ می‌گوینـد.
معنـا (= معنـی): مفهومـی کـه یـک لفـظ بـر آن دلالت دارد و از آن جهـت کـه متکلـم آن را بـرای رسـاندن مقصـود خـود بـه کار می‌گیـرد، معنـا نامیـده می‌شـود.
حـرف علـه: بـه «واو، یـاء و الـف» کـه در معـرض تغییر قـرار دارنـد و معمـولاً بـه یکدیگر یـا به حـروف دیگری ماننـد همـزه یـا تـاء تبدیـل می‌شـوند، حـرف علـه گفته می‌شود.
کلمـه: کلمـه عبـارت از لفظـی اسـت کـه بـرای انتقـال معنـا بـه ذهـن شـنونده، بـدون کمـک گرفتـن از الفـاظ دیگـر در نظر گرفتـه شـده باشـد، ماننـد عالِم، عَلـِمَ، مِن. در ایـن تعریـف، منظـور از لفـظ، هـر گونه صدایی اسـت کـه از یکـی از مخرج‌هـای آوایـی دهـان گـذر کنـد و از دهـان خارج شـود.
اسم: کلمـه‌ای اسـت کـه معنـای مسـتقلی دارد و بـرای نام‌گـذاری چیـزی از آن اسـتفاده می‌شـود، ماننـد علـی و سـجود.
فعـل: کلمـه‌ای اسـت کـه از پدید آمـدن رخداد یـا انجام کاری در یکـی از زمان‌هـا خبـر می‌دهـد یـا آن را درخواسـت می‌کنـد، ماننـد «طلعـت الشـمس، نصـر الله محمـداً، أنصـر محمـداً».
فعـل در صـورت دلالت بـر رخدادی که در زمان گذشـته اتفـاق افتاده، ماضـی نامیده می‌شـود و در صورت دلالت بـر وقـوع رخـدادی در زمـان حـال یا آینـده، مضـارع نام دارد و در صورتـی کـه بـر حالتـی درونـی ماننـد طلب یا تعجب دلالـت کنـد، اسـامی مختلفـی پیـدا می‌کنـد که فعـل امر از آن جمله اسـت.
حـروف معانی: کلماتی اسـت کـه برای ایجـاد معنایی در کلمـه دیگـری بـه کار مـی‌رود، بـه همیـن جهـت معنا و دلالـت آن مسـتقل نیسـت و لازم اسـت همـراه کلمه یا کلمـات دیگری اسـتعمال شـود، ماننـد لم ینصـر، ألنجاةُ فـی الصـدق و بِضَـربَ. در مثال اول، معنـای ینصر مثبت و همچنیـن میـان حال و آینده مشـترک بـوده و با آمدن «لـم» معنـای نفی «وقـوع رخـداد در زمان گذشـته» در آن بـه وجود آمده اسـت.

ب) مبادی تصدیقی

منظـور از مبـادی تصدیقـی گزاره‌هایـی اسـت کـه بـا مراجعـه و اسـتناد بـه آنهـا می‌تـوان قواعـد و مسـائل علـم را اسـتخراج یـا ارزیابـی کـرد. ایـن گزاره‌هـا در منابـع چنـدی از قبیـل آیـات قرآنـی و احادیـث ائمـه اطهـار(ع) و نیـز متـون اشـعار عربـی و نیـز متـون ادبـی دیگـر یافـت می‌شـوند، به طـوری که بـا مراجعـه به این منابـع می‌تـوان مبـادی تصدیقـی علـم صـرف و دیگـر شـاخه‌های ادبیـات عرب را اسـتخراج کرد. بـرای نمونه، بـا مراجعـه بـه قـرآن کریـم درمی‌یابیـم کـه صـورت مضـارع فعـل کان بـا حذف نون اسـتعمال شـده اسـت و بـه همیـن دلیـل این حکم را صـادر می‌کنیم کـه چنین اسـتعمالی جایـز اسـت. همیـن طور بـا مراجعه بـه متون یادشـده دیگـر نیـز بـه همیـن مطلب اذعـان می‌شـود. بنابرایـن، متـون یـا آیـات قرآنـی، منابـع و گزاره‌هـای اسـتنباط شـده از آنهـا بـه عنـوان اصـول ادبـی همـان مبـادی تصدیقـی خواهنـد بـود.

مدارس و مکاتب مهم این علم

از آنجـا کـه بسـتر پیدایـش ایـن علـم نحـو کبیـر و کتـب ادبـی بـوده اسـت، هیـچ گاه به ایـن علم بـه نحو مسـتقلی توجـه نشـده و بـه جـز حـوزه تدریـس کـه در آن کتاب‌هایـی ماننـد امثلـه و شـرح امثلـه، صـرف میـر، تصریـف و شـرح آن، شـرح نظـام بر شـافیه ابـن حاجب و در نهایـت خـود شـرح شـافیه رضـی تدریس می‌شـده، فعالیـت مسـتقل دیگـری در زمینـه ایـن علـم صـورت



نپذیرفته است. به همین دلیل، با رجوع به تاریخ نحو کبیر و مطالعه دوره‌ها و آثار هر دوره، به خوبی می‌توان به وضعیت علم صرف ـ که تدریس و تحقیق در آن در ضمن نحو کبیر انجام می‌گرفته ـ پی برد. در این زمینه فقط جا دارد به مکاتب بصره، کوفه، بغداد و آندلس اشاره کرد که به ترتیب محل تمرکز و مرکز جامعه علمی در زمینه ادبیات عرب بوده و دانشمندان و ادیبان در آنها فعالیت‌های فراوانی داشته و نظریاتشان، حاکم بوده و جریان یافته است.

وضعیت کنونی این علم در عصر حاضر

گاهی پرسیده می‌شود که آیا این علم منسد شده است یا اینکه ظرفیت تغییر و پیش‌روی دارد؟ اگر چنین ظرفیتی دارد، خلأها، سؤالات و نقاطی که می‌توان از آنجا این حرکت را پی گرفت، کدامند؟ در پاسخ به چنین پرسش‌هایی باید گفت، در حال حاضر این علم پیشرفت چندانی ندارد و تحقیقات خاصی درباره آن صورت نمی‌گیرد و به گونه‌ای راکد مانده است، ولی با وجود برخی استادان فن در گوشه و کنار و تألیفاتی که بیشتر جنبه آموزشی دارد، امید می‌رود که زمینه برای تلاش و کار طلاب جوان‌تر فراهم شود، ولی این کار به تمهیدات و پشتیبانی‌های فراوانی نیاز دارد که از جمله آنها، توجه به مسائلی است که در این مقاله به آنها پرداختیم، اما پیش از همه و بیش از همه، معرفی درست این علم و جایگاه آن در میان دانش‌های ادبی دیگر و نیز در میان علوم اسلامی و به ویژه نسبت آن با اجتهاد در حوزه‌های علمیه، از مهم‌ترین پژوهش‌هایی است که طلاب و استادان باید با یاری و همکاری با یکدیگر به آن بپردازند. در این میان، مهم‌ترین عنصری که برای شروع در این زمینه لازم است، عبارت از انگیزش و انگیزه‌بخشی به طلاب جوان‌تر و توجه دادن استادان علوم اسلامی به این علم از طریق آسیب‌شناسی و نسبت‌سنجی آن با علوم و فنون دیگر است که البته باز بخشی از این کار به معرفی درست این علم و تعیین نسبت آن با علوم اسلامی دیگر وابسته است.

در اینجا به صورت فهرست‌وار به محورهایی اشاره می‌کنم که می‌توانند موضوع تحقیقاتی برای پیش بردن این اهداف باشد. برخی از این موضوعات همان محورهایی است که در ابتدای این نوشتار ذکر شد. بنابراین، در اینجا تکرار آنها بهانه‌ای برای خلاصه کردن بحث و در اختیار گذاردن و توجه دادن به موضوعاتی خواهد بود که تنها در صورت اهتمام به آنها می‌توان در زمینه علم صرف، کاری صورت داد.

۱. فلسفه علم صرف، شامل تعریف، موضوع، ضرورت و غایت، مبادی تصوری و تصدیقی؛

۲. تاریخ علم صرف، شامل نحوه تأسیس و تدوین، روند تطور و شخصیت‌های صرفی (که در این زمینه تخصص داشته‌اند)؛

۳. روش‌شناسی اختصاصی علم صرف و شناسایی منابع و متون اختصاصی و تخصصی در زمینه این علم؛

۴. جایگاه‌شناسی و ساختارشناسی این علم؛

۵. جامعه‌شناسی و شناخت کتاب‌ها، منابع، پایگاه‌ها، شخصیت‌ها و جریان‌های موجود در این علم.

هدف از این مقاله، بیان نکاتی است که با توجه به آنها می توان به گونه ای علم صرف را ساماندهی کرد که زمینه را برای مدیریت علم فراهم آورد. نتیجه چنین پژوهشی، ایجاد نگرش به این علم، به عنوان یک رشته خواهد بود که نتایجی به دنبال دارد. مثل تفکیک این علم از علوم دیگری مثل علم اشتقاق، علم لغت، املای عربی، علم قرائت، آواشناسی و .... برای تأمین این هدف، پرداختن به تعریف علم صرف، تبیین موضوع این علم، معرفی و بیان غایت و غرض از تحصیل این علم، وظیفه اختصاصی علم صرف، بیان جایگاه و ساختار این علم، لازم است و این محورها همگی باید از نگاهی تاریخی برآید و بر اساس پیشینه این علم، مستند شود.



برگ امتحانی

نام

نام خانوادگی

کلاس

شعبه

تاریخ امتحان

موضوع امتحان

خودارزیابی علم صرف ویژه طلاب

ارزیابی صرف

خود را بیازمایید.
چه‌قدر می‌توانید از دروسی که خوانده‌اید، استفاده کنید؟
(هر پرسش ۴ نمره)

۱) در تفسیر شُبّر در ذیل آیه ۲۸۶ سوره بقره «لَها ما کَسَبَتْ وَ عَلَیْها مَا اکْتَسَبَت»[۱] آمده است: «لَها ما کَسَبَتْ» من خیر «وَ عَلَیْها مَا اکْتَسَبَتْ» من شر و خَصّ الکسب بالخیر و الاکتساب بالشّر لأن فی الاکتساب اعتمالا[۲] و الشّر تشتهیه النفس فهی أعمل فی تحصیله بخلاف الخیر، و فیه إشعار بأن أدنی خیر ینفعها و الشر القلیل غیر ضار بل الذی یضرها کثیرة لأن کثرة المبانی تدل علی کثرة المعانی و فیه إشارة إلی أن الصغایر مکفرة بترک الکبائر.
مؤلف برای تفسیر این آیه، از علم صرف چه استفاده‌ای کرده است؟

۲) در آیات زیر، فرق «تستطع» با «تسطع» در چیست؟ بر اساس فرقی که می‌گذارید، آیات را ترجمه کنید.
«قَالَ هَذَا فِرَاقُ بَیْنِی وَ بَیْنِکَ سَأُنَبِّئُکَ بِتَأْوِیلِ مَا لَمْ تَسْتَطِع عَّلَیْهِ صَبرًا». (کهف: ۷۸)
«وَ مَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِی ذَالِکَ تَأْوِیلُ مَا لَمْ تَسْطِع عَّلَیْهِ صَبرًا». (کهف: ۸۲)

۳) چرا در آیه «یُخادِعُونَ اللهَ وَ الَّذینَ آمَنُوا وَ ما یَخْدَعُونَ إلاَّ أَنْفُسَهُمْ وَ ما یَشْعُرُون»، در قسمت اول «یخادعون» و در قسمت دوم، «یخدعون» آمده است؟ معنی و مقصود آیه را توضیح دهید.

۴) فرض کنید قرار است جایی درباره بردباری و ضرورت «مدیریت احساس» صحبت کنید و در این مورد، مشغول مطالعه هستید که به این روایت می‌رسید: «مَن لایُعِدُّ الصَّبر لِنَوائِبِ الدَّهر یَعجَزُ».
الف) چگونه معنی روایت را به دست می‌آورید؟
ب- برای دست‌یابی به معنی کلمه «نوائب» به کتاب لغت معتبری مانند لسان‌العرب مراجعه می‌کنید. برای یافتن معنی «یعد» و «نوائب» باید ریشه آنها را تشخیص بدهید تا بتوانید به جلد و صفحه مورد نظر مراجعه کنید. به کدام ریشه مراجعه می‌کنید؟
ه- این ریشه‌ها چه تغییراتی داشته‌اند که به این دو کلمه تبدیل شده‌اند؟
ح- در لسان العرب، در توضیح کلمه «نوائب» مطالب زیر آمده است. متن را ترجمه کنید و توضیح دهید:
«نابَ الأَمْرُ نَوْباً و نَوبةً: نَزلَ. مثل «نابَتْهم نَوائبُ الدَّهْر». و فی حدیث خَیْبَر: قَسَمها نِصْفَین: نِصْفاً لنَوائبه و حاجاته، و نصفاً بین المسلمین. النَّوائبُ: جمع نائبة، و هی ما یَنُوبُ الإنسانَ أی یَنْزِلُ به من المُهمّات و الحَوادث. و النَّائبَةُ: المُصیبةُ، واحِدةُ نوائب الدَّهْر. و النائبة: النازلةُ. و یقال: أَصبَحْتَ لا نَوْبَةَ لک أی لا قُوَّة لک و کذلک: ترَکْتُه لا نَوْبَ لهَ أی لا قُوَّةَ له. و نابَ عنی فَلانٌ یَنُوبُ نَوْباً و مَناباً أی قام مقامی و نابَ عَنی فی هذا الأَمْرِ نیابةً إذا قام مقامَک».
هـ- روایت را ترجمه کنید.

۵) علم صرف، علم کلمه‌شناسی است و کاربرد آن در تشخیص مقصود کلمات و ترجمه درست آنهاست. از سوی دیگر، آموزش ادبیات عرب در حوزه‌های علمیه، در درجه اول برای فهم قرآن است. به نظر شما برای اینکه طلاب پس از پایان صرف‌خوانی بتوانند همه کلمات قرآن را ترجمه کنند، چه‌کار باید کرد؟

---

۱. ضمیر به «نفس» بازمی‌گردد.

۲. پیگیری.


علم بلاغت



ضرورت فراگیری بلاغت در فهم متون دینی

مصاحبه

رضا ثانی

در مصاحبه رهنامه با حجت‌الاسلام مردانی

سؤال اصلی ما این است که علم بلاغت چیست ، از چه زمانی آغاز شده و چه ضرورتی دارد؟

استاد: شروع علم بلاغت به قبل از زمان نزول قرآن بر پیامبر اکرم (ص) می‌رسد. در آن موقع، دنیای حجاز دنیای بلاغت و ادبیات بود اعم از صرف ، نحو و بلاغت. اما بلاغت اهمیت بیشتری داشت از این لحاظ که به مفهوم و معنا می‌پرداخت. صرف و نحو غالبا با ساختار کلمات و ترکیبات آن و در نهایت با معنای ظاهری واژه ها و کلمات سر و کار دارند و هدف صیانت زبان از اشتباهات در گفتار را بر عهده دارند و این دو علم با معنای ثانوی کمتر سرو کار دارند . اما در علم بلاغت وارد معانی ثانوی می‌شویم یعنی معانی‌ای که در ظاهرِ کلام چندان به چشم نمی آید. به عنوان مثال وقتی این آیه را می‌خوانیم «لو انزلنا هذا القرآن علی جبل لرأیته خاشعاً متصدعاً من خشیة الله» یک معنای ظاهری از آن دریافت می‌کنیم که ((اگر این قرآن را بر کوهی فرومی‌فرستادیم، یقیناً آنرا از بیم خدا خاضع و از هم پاشیده می‌دیدی)) ولی هیچ جای آیه اشاره‌ای به معنای توبیخ نشده به این صورت که در اینجا مولایی در حال توبیخ بنده‌های خود می باشد که چرا به این کتاب کم توجهی می‌شود و... این در ظاهر کلام موجود نیست ولی از سیاق آیه برداشت می شود که علم بلاغت به این نوع مطالب می‌پردازد. روایاتی از ائمه معصومین(ع) داریم که قرآن به زبان ((ایاک اعنی و اسمعی یا جارة)) نازل شده که معادل آن در فارسی ((به در بگو دیوار بشنود)) می‌شود. در بسیاری از موارد کلام خود معصومین هم به همین صورت است . فهم این نوع سخن نیاز دارد که ما از ظاهر کلام عدول کنیم و این وظیفه بر عهده بلاغت است. اگر بخواهیم یک تعریف کلی از علم بلاغت بگوییم، علم بلاغت از اصول و قواعدی حرف می‌زند که با آن اصول و قواعد می‌توانیم حالت‌های کلام عربی و معنای آنها را بشناسیم. حالت‌هایی که در زیبایی کلام دخیل است. یک بحث ذاتی در علم بلاغت داریم که معانی و بیان آن را بر عهده دارند و یک بحث عرضی که علم بدیع بر عهده دارد. علم بدیع به زیبایی کلام می‌پردازد. سجع، هجا و... بعد که اسلام وارد زندگی مردم شد و همراه با نزول قرآن، مردم و ادبا با یک کتاب بسیار غنی در این زمینه به نام قرآن مواجه شدند و دیدند که این کتاب از حیث ادبی مخصوصا از حیث بلاغی مطالبی عالی دارد. همه ادبا خواستند کلامی در مقابل قرآن بیاورند، نتوانستند. لذا اهمیت به علم معانی و بیان در بین مردم گسترش پیدا کرد. بنابراین ادبا به سمت وضع علم بلاغت رفتند و بلاغت در همان زمان‌ها بود که از در هم آمیختگی با علم نحو جدا شد و شروع به پیشرفت کرد و روز به روز غنی تر شد. در قرن پنجم و ششم هجری، مقداری از مباحث فلسفی و منطقی که از روم و یونان باستان به زبان عربی ترجمه شده بود، وارد بلاغت شد.

و متأسفانه از قرن ششم به بعد کار جدی‌ای در علم بلاغت صورت نگرفت. کارها فقط به حاشیه زدن یا شرح نوشتن و تفصیل دادن، مثل مطول و...، خلاصه شده بود. و باید بگوییم که این عدم تلاش جدی در علم بلاغت باعث شد که ما در فهم بعضی از مطالب تفسیری و بعضی از مطالب روایی و سخنان بزرگان نیز دچار مشکل شویم.

این تعریفی که کردم تعریف کلی بلاغت است که معمولا به آن پرداخته نمی‌شود . بعضی از دوستان جسته و گریخته تعاریفی آورده‌اند ولی بیشتر به تعریف علم معانی، علم بیان و علم بدیع به صورت مجزا پرداخته‌اند نه به تعریف بلاغت به صورت کلی. بدین صورت که علم بلاغت شامل معانی، بیان و بدیع می‌گردد. علم معانی با معانی ثانوی کار دارد و علم بیان با طرق مختلف بیان یک مطلب سر وکار دارد که شامل استعاره، تشبیه، مجاز و کنایه می‌شود و علم بدیع هم که همان محسنات عرضی و بدیعی در یک کلام می‌باشد.

آیا در علم بلاغت اثرات اهل تسنن هم به چشم می خورد ؟

استاد: این نکته خیلی مورد اهمیت است که ما متأسفانه شاهد بلاغتی هستیم که علمای عامه در طول زمان آن را به ما دیکته کردند. از شیعیان کم داریم. حتی سید رضی (ر ه) که مجازات النبویه دارد و مجازی که در بلاغت از آن بحث می‌شود در اصل

اشاره
عبدالحمید مردانی از اساتید درس بلاغت مدرسه علمیه علوی(علیهاالسلام) هستند.





علم بلاغت از اصول و قواعدی حرف میزند که با آن اصول و قواعد میتوانیم حالتهای کلام عربی و معنای آنها را بشناسیم.



به ایشان بر می‌گردد ولی در هیچ کتاب بلاغی اصلاً ذکری از ایشان نمی‌بینیم. چون شیعه بوده. یا مثلاً ذکری از کتاب مجازات قرآنش نمی‌بینیم . متأسفانه آنها به صورت بسیار دقیق و علمی، خواسته یا ناخواسته، قواعدی را در علم بلاغت آوردند که در تفسیر و فهم ما از روایات تاثیر گذاشته و تاسف بعدی این است که بعضی از علما و مفسرین شیعه هم از همان قواعد و اصول تبعیت کرده‌اند. به عنوان مثال در آیه «لاتحزن إن الله معنا» که مربوط به مسئله غار و هم‌نشینی پیامبر با ابوبکر در غار است، آنها در تمام کتاب‌های بلاغی خودشان گفته‌اند "لا تحزن" در اینجا برای استئناس است یعنی انس گرفتن. یعنی در آن موقعیت پیامبر شدیداً دوست داشت با ابوبکر حرف بزند لذا به او گفت «لاتحزن ان الله معنا» و این دلالت بر فضیلت ابوبکر می‌کند. بعضی از دوستان نیز در کتاب‌های شیعه همین را آورده‌اند. درحالی‌که غلط است. اگر به علم معانی و بحث حال و مقتضای حال که خود آن‌ها در کتاب‌هایشان آورده‌اند، رجوع کنیم، می‌فهمیم که اصلا باید ببینیم قرینه و سیاق، که از مسائل مهم علم معانی‌اند، در اینجا بر چه چیزی دلالت می‌کنند. آیا در موقعیتی که عرصه بر پیامبر تنگ شده و او را دنبال کرده‌اند و خداوند او را درون غاری فرستاده و تار عنکبوت و کبوتر را بر جلوی غار گذاشته، آیا اقتضای حال این است که پیامبر در آنجا ساکت باشد و حرفی نزند چون مشرکین مطلع می‌شوند یا اقتضا این است که حرف بزند. هیچ عقل سلیمی نمی‌گوید اقتضا در آنجا حرف زدن است. اگر پیامبر در آن‌جا که اقتضای حال سکوت است حرفی بزند و بگوید «لاتحزن ان الله معنا»، این «لاتحزن»، به معنای اصلی و حقیقی است یعنی نترس. ترس تو ممکن است کار دست ما بدهد. اما با یک تفسیر اشتباه می‌بینیم اصلا قرآن اشتباه فهمیده می‌شود و دلالت آن به سمت و سوی دیگری می‌رود.

 آیا علم بلاغت علمی محدود می‌باشد و دیگر جای توسعه ندارد؟

استاد : ما قائل هستیم که علم بلاغتی که امروزه در کتابها موجود است پنجاه الی شصت درصد این علم می باشد و عناوین کار نکرده خیلی زیاد است. در علم معانی قرینه کاملا اثر دارد درحالیکه هیچ جا از قرینه بحث نشده است. سیاق، از اساس علم معانی است که از آن هم هیچ جا، حرفی نزده‌اند. علم معانی وارد در مباحث جملات کلی، مسائل تقیید و اطلاق یا متمم‌هایی که در زبان فارسی مصطلح است، نشده، در حالی‌که این‌ها از اصول این علم می‌باشد. بلاغت امروز به ما می‌گوید اصل در کلام مسند و مسندالیه است در حالی‌که اصل فقط اینها نیست. متمم‌ها، مفاعیل و جار و مجرور نیز باید از ارکان جمله شمرده شود. چون اگر این رکن‌ها نباشد جمله اشتباه فهمیده می‌شود. مثلا اگر در جمله "و ما خلقنا بینهما باطلاً"، و در جمله "و ما خلقنا السموات و الأرض و ما بینهما لاعبین" کلمه "باطلا" و کلمه "لاعبین" را نیاوریم کلام به هم می‌خورد در حالی که نه مسند هستند و نه مسندالیه.

 آیا علم بلاغت در فهم دین تاثیر دارد و اساسا نبود آن چه تاثیری می‌تواند در دین داشته باشد ؟

استاد: پس سوال این است که اگر بلاغت را به صورت کلی و در جایگاه اصلی خودش در نظر بگیریم چه تاثیری در فهم دین دارد؟ آیا واقعاً در فهم متون دینی تأثیر دارد؟ می‌دانیم که بهترین متن دینی ما قرآن است که خیلی هم بر آن تاکید شده. در بین مفسرین زمخشری در کشاف و مرحوم علامه در المیزان، بیشترین افرادی هستند که از علم بلاغت استفاده کردند و اعتقاد حقیر بر این است که استفاده علامه در تفسیر المیزان قابل قیاس با زمخشری در کشاف، نمی‌باشد و اعتقاد دوم ما این است که اگر مرحوم علامه از این مبانی فهمی بلاغت استفاده نمی‌کردند تفسیرشان تفسیر المیزان نمی‌شد. آقای زمخشری در صفحه دوم کشاف چنین بیان می‌کند که اگر فقیه در فتوا از همه علما فقیه‌تر باشد، متکلم در کلام از همه بالاتر باشد نحوی از سیبویه هم نحوی‌تر باشد اخباری و واعظ و لغوی در علوم خودشان یکه‌تاز و سرآمد روزگار باشند، اجازه غوص در قرآن و تأمل در قرآن را ندارند مگر اینکه در دو علم معانی و بیان نیز متخصص بشوند. و این کلام ایشان واقعاً کلام صحیحی است و بعضی از دیگر علما هم چنین نظری گفته‌اند. در رابطه با فقه هم همین مطلب را از بعضی از علما داریم. به عنوان مثال علامه وحید بهبهانی در الفوائد الحائریه اینطور گفته است که سید مرتضی، شهید ثانی، شیخ احمد بن بحرانی، علم معانی و بیان را یکی از شرائط اجتهاد می‌دانند. بلکه شیخ احمد بحرانی و شهید ثانی علم بدیع را هم از شرایط اجتهاد می‌دانند. این را مرحوم علامه وحید بهبهانی می‌گوید. از علمای امروزی چنین جملاتی زیاد داریم. واقعاً نقش قواعد معانی و بیان و علم بلاغت در فهم دین لابد منه است. من چند مثال دیگر از قرآن عرض می‌کنم. خود حقیر تک تک آیاتی را که تا حال بررسی کرده‌ام می‌بینم در هر آیه چندین مفهوم تفسیری توسط قواعد بلاغی فهمیده می‌شود و مطمئنم که آیات دیگر هم به همین صورت است . گاهی آقایان خیال می‌کنند کار ما شبیه تجزیه و ترکیب در علم نحو است مثلا می‌گوییم اینجا تقدیم ماحقه التاخیر است یا اینجا فصل است یا اینجا قصر است و... ولی این صحیح نیست بلکه ما می‌گوییم با توجه به قاعده‌های بلاغی می‌توان قرآن را فهمید و مراد خدا را درک کرد یعنی به اغراض کلام و بعضی از معانی باطنی و ثانوی پی برد. مثلا مرحوم علامه طباطبایی در تفسیر آیه ولایت؛ «انما ولیکم الله و رسوله والذین آمنوا الذین یقیمون الصلاه و یؤتون الزکوه و هم راکعون» (۵۵ مائده)، ایشان با توجه به خود آیه و استفاده از دو اصل بلاغی، ولایت علی بن ابیطالب (ع) را اثبات می‌کند. یکی اصل سیاق که در علم معانی است، دوم بررسی اصول و قواعد تطبیقی علم معانی. ما در علم معانی این نظر را که خیلی هم جدی است، می‌خوانیم که در قصر حقیقی تقسیم به افراد و قلب و تعیین نداریم. و قصری که به افراد، تعیین و قلب، تقسیم میشود، قصر اضافی است نه حقیقی. این را تا حال در غالب کتاب‌های بلاغی داشتیم که با توجه به این اصل ما نمی‌توانیم از خود آیه ولایت امیرالمؤمنین را اثبات کنیم. اما مضمون بیان مرحوم علامه این است که چرا قصر به افراد و تعیین و قلب فقط در قصر اضافی است بلکه در قصر حقیقی هم می‌تواند باشد. که اثبات شده و انشاءالله بیان خواهد شد. وقتی در قصر حقیقی هم باشد آن‌گاه آن را چه افراد بگیریم و چه قلب، با انّما، ولایت را می‌توان ثابت کرد. البته، با اثبات مطالب دیگری مثل درست کردن سیاق آیه یا اینکه الذین جمع است، عام است ولی در اینجا دلالت بر خاص می‌کند که آن هم با کمک علم نحو به راحتی می‌توان اثبات کرد. در این‌صورت مطلب خیلی شیرین می‌شود و فهم خیلی عوض می‌شود. اعتقاد ما این است اگر کسی بلاغت را بداند و با آن سر و کار داشته باشد می‌تواند بسیاری از آیات را به صورت کلی تفسیر کند و از اصول و قواعد علم بلاغت می‌تواند مراد واقعی خدا را بفهمد. مثال دیگر اینکه در قرآن آیه "بسم الله الرحمن الرحیم الحمدلله رب العالمین" داریم. این همه قید در این آیه برای چیست. چرا رب العالمین، چرا الرحمن، چرا الرحیم، چرا مالک یوم الدین، چرا فقط این سه قید آمده. خدا قیود زیادی دارد پس آوردن این قیود دلیل می‌خواهد. در روایتی از امیرالمومنین علی (ع) در بحارالانوار جلد دوم داریم که می‌فرماید: «واعلموا رحمکم الله أنه من لم یعرف...» یعنی» اگر کسی نداند علم قضا و قدر، تقدیم و تاخیر، مبین و عمیق، ظاهر و باطن، ابتدا و انتها، سوال و جواب، قطع و وصل و مستثنی و اینها را، اصلا اجازه ندارد فهم دین کند والا اشتباه می‌کند. چرا



ما قائل هســـتیم که علم بلاغتی که امروزه در کتابها موجود است پنجاه الی شصت درصد این علم می باشد و عناوین کار نکرده خیلی زیاد است.





این سه قید را آورده و قیود دیگر را نیاورده. چرا الرحمن الرحیم را هم در آیه اول آورده و هم در آیه سوم تکرار کرده است. چرا فرموده «ایاک نعبد و ایاک نستعین» چرا نفرمود «ایاک نعبد و نستعین» این‌ها همه دارد مطلب به ما یاد می‌دهد. چرا نعبد را بر نستعین مقدم کرد. طبق فرمایش مولاامیر المومنین علیه السلام تقدیم بیان دارد باید بدانیم چرا مقدم کرده است. و مثلا در سوره بقره می فرماید: "الذین یؤمنون بالغیب»، چرا یؤمنون را فعل آورده است. چرا مقید به (بالغیب) کرده است و... علم بلاغت در تفسیر قرآن نقش اصلی را دارد و پایه فهم دین هم قرآن است.

در علم فقه نیز که حرف مرحوم علامه وحید بهبهانی را خدمتتان عرض کردم. در علم فقه در باب نکاح به مطالبی برخورد می‌کنیم که اگر کسی مثلا بحث کنایه را نداند اصلا روایات باب نکاح را نمی‌تواند بررسی بکند. چون معصوم (ع) در بعضی جاها حیا به خرج داده و مطالبی را که قبیح بوده با کنایه بیان کرده است. در ابواب دیگر نیز زیاد است. یک وقتی جواهرالکلام را بحث می‌کردیم باب قضا را، دیدم روایت ابی‌خدیجه که نقل می‌کنند "ایاکم ان یحاکم بعضکم بعضا الی اهل الجور و لکن انظروا الی رجل منکم یعلم شیئا من قضایانا"(وسائل الشیعه، باب ۱، ابواب صفات قاضی، حدیث ۵)، بعضی از فقها با استفاده از این شیئاً گفتند قاضی نیازی نیست که مجتهد باشد. چرا؟ چون شیئاً تنوین دارد و تنوینش نکره است و نکره دلالت بر قلّت می‌کند. البته باید دانست که نکره گاهی دلالت بر کثرت یا عظمت می‌کند و نیاز به قرینه دارد. کاری ندارم که کدامیک درست است اما اینکه از روی تنوین نکره یک فهم روایی پیدا کرده‌اند و فتوا داده‌اند، خیلی مهم است. در مورد کنایه بحث مفصلی در باب حج بین علما شده که آیا فقط (اراقة الدم) شرط است، یعنی فقط باید یک خونریزی کنیم یا اینکه علاوه بر خونریزی باید "و أطعموا القانع و المعتر» شود یعنی به فقرا و مساکین هم باید بدهیم. بعضی از آقایان از روایت برداشت کردند که فقط "إراقة الدم" مهم است. بعضی دیگر از علما گفتند إراقة الدم کنایه است و یک سری قرائن متصل و قرائن منفصل نیز برای آن آورده‌اند. علی ای حال در اینجا اختلاف فتوا پیش آمده که بازگشت به کنایه دارد. این یکی از نمونه‌هایی است که در بحث فقهی با آن برخورد می‌کنیم.

در روایات عمومی نیز به این مطالب برخورد می‌کنیم. مثلاً روایتی از پیامبر مکرم اسلام (ص) است که در رابطه با امام علی (ع) می‌فرماید و خود امیرالمومنین(ع) ظاهراً نقل می‌کند. روایت در بحارالانوار "فی مناقب امیرالمومنین (ع) و تعدادها" است قال علی (ع): "وأما

العشرون، فإنی سمعت رسول الله (ص) یقول لی مثلک فی امتی مثل باب حطه فی بنی اسرائیل فمن دخل فی ولایتک فقد دخل الباب کما امره الله عزوجل"، یعنی منقبت بیستمی که پیامبر در مورد من فرموده است این است که : " مثل تو در امت من مانند درب حطه در بنی اسرائیل است. هر کسی در ولایت تو وارد شود، همان‌طور که خدا فرموده داخل درب شده است" ما هستیم و این روایت. این بحث در باب تشبیه علم بیان کار می‌شود که در قرآن آن‌قدر تشبیه داریم که اگر کسی در تشبیهات توجه نکند فایده‌ای ندارد. اگر بدون توجه به تشبیه بخواهیم معنا کنیم می‌گوییم: باب حطه یک در ایده آل است که هر که وارد آن بشود بخشیده می‌شود. اما باید در وجه شبه دقت بکنیم. وجه شبه در مشبه به، اعلا و اجلا از مشبه است. گوینده می‌خواهد وجه شبه را از مشبه‌به، به مشبه انتقال بدهد. لذا به تاریخ می‌رویم که ببینیم باب حطه چیست. باب حطه یکی از درهای بیت‌المقدس است کما اینکه مرحوم علامه طباطبایی هم در المیزان آورده که آنها وقتی گناه می‌کردند از این در وارد می‌شدند و این در، در بخشش بود. اصلا کلمه حطه که یک کلمه عبری است به معنای (اللهم اغفر) است. پیامبر به علی(ع) می‌گوید که شما باب بخشش و مغفرت این امت هستی. یعنی هر کس داخل در ولایت شما بشود و ولایت شما را به معنای حقیقی بپذیرد دیگر غصه‌ای نداشته باشد و از همه چیز راحت است. که البته این معنا به تشریح بیشتری نیاز دارد. پس فهم این روایت مبتنی بر فهم تشبیه است. یا مثلا تشبیهی در قرآن داریم که : «یخرجون من الاجداث کأنهم جراد منتشر» سوره قمر آیه ۷ می‌باشد، از گورهایشان بلند می‌شوند مثل ملخ‌هایی که منتشر می‌شوند. معنای این آیه چیست. به سراغ مشبه‌به می‌رویم، وجه شبه در جراد المنتشر چیست، با توجه به اینکه وجه شبه را ذکر نکرده می‌توان وجوه زیادی را ذکر کرد که هر کدام به جای خود صحیح می‌باشد مثلا : ۱- تشبیه به ملخ یکی برای کثرت آن‌ها است که ما در زبان فارسی می‌گوئیم مثل مور و ملخ جمع می‌شوند.

۲- اینکه سیر حرکتی آنها در هم و بر هم است یعنی به هم می‌ریزند و از هر طرفی فرار می‌کنند و راه نجاتی ندارند.

۳- حرکت دارند ولی سرگردانند ۴- جمعند ولی متفرق و جدای از یکدیگر هستند ۵- عدد آنها بی شمار است و به شمارش در نمی‌آیند ۶- نمی‌دانند کجا می‌روند ۷- توجه و التفات به یکدیگر ندارند همین‌طور مردم از قبرها مبعوث گردند.

۸- از اینکه اجداث محل اجساد است به نوعی می‌توان گفت ظاهر آیه دلالت بر معاد جسمانی می‌کند به این صورت که که بگوییم این تشبیه زنده شدن و خروج از قبرها را بیان می‌کند همانطور که مشخص است ملخ دم خود را زیر خاک می‌کند و تخم می‌گذارد بعد از چندی تخم‌ها ، کرم می‌شوند سپس تغییر شکل می‌دهند و تبدیل به پروانه و بعد ملخ می‌شوند. انسان هم در روز قیامت از درون قبر خودش به صورت زنده بیرون می‌آید و منتشر می‌شود و مفاهیم زیاد دیگری نیز می‌توان از این تشبیه به دست آورد . مرحوم آقای خویی در مصباح الفقاهة جلد ۱ در بحث حرمت غیبت به آیه ۱۲ سوره مبارکه حجرات، ((آیه غیبت)) اشاره کرده و آن قدر وجه شبه بیان می‌کند و تشبیه را توضیح و تفصیل می‌دهد کأنه از این توضیحات به روایت‌های دیگری

دست پیدا می‌کنیم .
مثالی دیگر اینکه در باب نماز شب روایت داریم که می‌فرماید: «لیس من عبد إلا یوقظ فی کل لیله مرة او مرتین فإن قام کان ذلک» یعنی هر بنده‌ای در شب یکبار یا دوبار بیدار می‌شود، اگر بلند شود و کارهای نماز شب را انجام دهد ثواب‌ها و پاداش‌هایی که در نظر گرفته‌ایم برای او هست اما "والا فحج الشیطان فبال فی اذنه" یعنی وگرنه شیطان حرکت می‌کند و در گوش او بول می‌کند. بعضی از دوستان وقتی این روایت را می‌بینند اینطور توضیح می‌دهند که پس معلوم است که شیطان بول دارد اما بولش نامرئی است و بول نامرئی او در مغز و اعصاب ما اثر می‌گذارد و نمی‌توانیم کارهای صالح و خوب مانند نماز شب را انجام دهیم. در ظاهر هم مطلب زیبا به نظر می‌رسد. ولی چنین نیست. بلکه بحث در مورد کنایه است. وقتی می‌گوید : ((فبال الشیطان فی اذنه))، دارد کنایه می‌زند که شیطان با او بازی می‌کند و جلوی کار نیک را می‌گیرد و نمی گذارد بلند شود. همانطوری که در ((فحج الشیطان)) هم یک نوع کنایه است و آن یک نوع راه رفتن خاصی است که خیلی پست است، جلوی پاهایش را کنار هم می‌گذارد و از عقب پاهایش فاصله می‌گیرد یعنی تمام برنامه‌ریزیش با این راه رفتن پست و ردیء این است که جلوی پا شدنش را بگیرد نگذارد نماز شب بخواند. معنای روایت این است نه آنکه به معنای ظاهر اکتفا کنیم. دلیل مطلب هم آن است که به مبحث کنایه دقت نکرده اند. روایات در این باب خیلی زیاد است. من حیث المجموع در ضرورت مطلب در فهم قرآن شکی نیست. «اولئک علی هدی من ربهم و اولئک هم المفلحون» چرا در اینجا واو آورده است. نیازی به واو و همچنین اولئک نیست. می‌تواند بگوید «اولئک علی هدیً من ربهم، و هم المفلحون» این‌ها دارد به ما مطلب می‌گوید. واو را آورده یعنی وصل کرده و فصل نیاورده. اولئک را با علی هدیً آورده و استعاره تبعیه به ما می‌دهد. قرآن بر معانی، فصلٍ، وصل، ایجاز، قصر، مقتضای حال توجه دارد. اصلا در جملات خبریه، مثلا وقتی به پیامبر می‌گوید «ذلک الکتاب لاریب فیه» مگر پیامبر شک دارد که برایش تاکید می‌کند. یک مطلب بلاغی در آن نهفته است. اینها را اگر مشخص کنیم در فهمِ مطالب تغییراتی صورت می‌گیرد.
یا مثلا در روایت داریم "ثمرتها الفتنة" یعنی ثمره دنیا فتنه است. باید استعاره و مجاز را در آن بفهمیم. در اینجا استعاره مکنیه بکار رفته. دنیا را به درخت تشبیه کرده، ولی لفظ درخت را نیاورده و ثمره را که از لوازمات درخت است آورده، و آن را از باب استعاره تخییلیه به مشبه‌به اصلی که الان مستعار است، اضافه کرده. همانطوری که در درخت، اصل، ثمره است اصل دنیا هم فتنه است. اگر کسی به دنیا بچسبد میوه آن فتنه است. این روایت این مطلب را با زبانی بلاغی و ادبی بسیار زیبا بیان می‌کند. بعضی جاها نفهمیدن این مطالب به اصل دین خلل وارد می‌کند. اما در بعضی جاها خللی وارد نمی‌کند ولی دقت در این نکات ترجیح دارد و فهم مطلب را زیباتر می‌کند.

آیا نپرداختن به این علم، علت خاصی داشته است؟

استاد: چند دلیل را می‌توانیم نام ببریم، اولا آمیزش این علم با علوم دیگری مثل منطق و نحو باعث شد کسانی هم که می‌خواستند در زمینه این علم کار کنند، ناخواسته وارد مباحثی در زمینه منطق، یا تفسیر یا اصول بشوند. لذا مباحثی وارد این علم شد اما مسائل و اصول خود این علم گسترش پیدا نکرد. به هر حال ما پی می‌بریم که بسیاری از استنباط‌های اشتباه ما در فهم مسایل تفسیر، فقه، اصول و در علوم دیگر که از آیات و روایات در آن استفاده می‌کردند مانند علم اخلاق، مسائل اجتماعی و... بخاطر اشتباه در فهم مسائل بلاغی و کار نکردن در این زمینه بوده است.
یکی از دلایل دیگر، کم همتی علما نسبت به این علم بوده است. این را از تفاسیر و شرح‌هایی که زده‌اند، دریافت می‌کنیم. حتی در خیلی از مسائل علم بلاغت، همان مثال‌هایی را که در قرن دوم و سوم هجری زده شده است، امروز هم به‌کار می‌بریم. یعنی توانایی تغییر مثال را هم نداشتند. ممکن است دلیلش تعصبی بوده که نسبت به امرء القیس و نسبت به بعضی از شعرای عرب وجود داشته. اما نباید این تعصب در فهم قرآن هم رسوخ کرده و کار به مفاهیم اشتباه ختم پیدا کند. دلیل سوم کم‌همتی کسانی بوده که مسؤلیت نظام درسی حوزه‌های علمیه را بر عهده داشته اند. در آن نظام‌ها، پژوهش‌های بلاغی و کتاب‌های آموزشی و تحقیقی بلاغی در سطوح بالا اصلا مشاهده نمی‌شود یا بسیار کم بوده است. البته در قسمت دانشگاه ما به یک سری مطالبی در بلاغت زبان فارسی که آن هم برگرفته از بلاغت زبان عربی است بر می‌خوریم که خوب است و کارهای خوبی صورت گرفته است. اما در قسمت بلاغت عربی که در بعضی موارد فهم قرآن و روایات و فهم فقه متوقف بر آن است، کار جدی صورت نگرفته است. لذا ما به صورت جدّ به تفاسیر اشتباهی از آیات و به فتواهای اشتباهی در فقه بر می‌خوریم که برگرفته از فهم اشتباه در بلاغت بوده است. این سه دلیل اصلی عدم رشد بلاغت می باشد.

اگر کسی بلاغت را بداند و با آن سر و کار داشته باشد می‌تواند بسیاری از آیات را به صورت کلی تفسیر کند و از اصول و قواعد علم بلاغت می تواند مراد واقعی خدا را بفهمد.

پیشنهاد شما برای رفع این مشکلات چیست؟

استاد: یکی اینکه باید به طور جدی در فکر رونق این علم باشیم. این علم به صورت پراکنده در علوم دیگر آمده است. مثلا مباحث استعاره، کنایه و مجاز در علم اصول هم بحث شده اما جایگاهش آنجا نیست. لذا به آن مباحث لفظی علم اصول می‌گویند. در حالی‌که جایگاه مباحث لفظی در اصول نیست و در آنجا به صورت کامل به آن پرداخته نشده است. این‌که می‌گویند جملات انشایی در معنای خبری یا جملات خبری در معنای انشایی که در احادیث فقهی هم کاربرد دارد، بحث کامل آن در علم بلاغت است. یا مثلا بعضی از مباحث که در علم فقه اللغه و در علم لغت آمده، جایش اینجاست. یا بعضی از این مباحث در علوم قرآنی و در علوم حدیث و در فقه‌الحدیث بحث شده ولی جایگاهش آنجا نیست. لذا اهل حدیث در این مباحث به اشتباهاتی می‌رسند و همان اشتباهات را در فهم حدیث دخیل می‌کنند و کار درست پیش نمی‌رود. پیشنهاد می‌کنم که در علوم قرآنی، در مقدمات تفسیر به علم بلاغت البته به صورت صحیح بیشتر پرداخته شود.
پس، اولا توجه جدی به این علم در حوزه‌های علمی شیعی امروز خیلی ضرورت دارد. دوم، نوشتن کتاب‌ها، مقاله‌ها و تولید علم در این بحث آن‌قدر جا دارد که ضرورت آن بر خواص پوشیده نیست و همانطور که در علم فقه یا تفسیر روز به روز با مطالب جدید برخورد داریم در بلاغت نیز با مباحث جدید سر و کار داریم و این علم دید ما را نسبت به فهم دین و روایات و حرف بزرگان عوض می‌کند.
انشاءالله روزی برسد که به این‌ها جامه عمل پوشیده شود و ما بتوانیم در فهم دین از تمام علومی که به نحوی موثر است استفاده کنیم.

بازخوانی علم بلاغت

در گفت‌وگوی رهنامه با حجت‌الاسلام والمسلمین عشایری



میثم واحدی

اشاره

در سال ۱۳۵۴ در فیروزآباد فارس متولد شد؛ پس از اتمام درس‌های دبیرستان در سال ۱۳۷۲ به حوزه علمیه قم آمد، از سال ۱۳۷۶ به صورت رسمی در مدارس حوزه علمیه، جامعه المصطفی، مراکز تخصصی حوزه(مانند مرکز تفسیر، تربیت مدرس و ...)، جامعه الزهرا و ... مشغول به تدریس علوم اسلامی شد. در سال ۱۳۸۷ جزء استادان برگزیده مدارس حوزه علمیه قم شدند. حاصل برخی تلاشهای قلمی وی نیز انتشار بیش از ده مقاله در موضوعات فقهی، تفسیری و حدیثی و سه کتاب (تحلیل ادبی نهج البلاغه, معناشناسی بلاغی قرآن، نود موضوع برای پایان نامه نویسی در موضوع بلاغت و نهج البلاغه) در آستانه‌ی انتشار است. وی هم اکنون مشغول به تحصیل در سطح خارج و تدریس سطوح عالی حوزه است.

رهنامه: برای علم بلاغت چه تعریفی ارائه شده است و موضوع علم بلاغت چیست؟

استاد: می‌گویند موضوع علم بلاغت، ترکیب‌های به کار رفته در متن بلیغ است، منتهی از این جهت که با مقام و مقتضای حال متناسب باشد. پیش‌فرض این مطلب آن است که متکلمان بلیغ، برخلاف متکلمان معمولی، در انتخاب کلمه‌ها و ترکیب‌هایشان دقت می‌کنند. وقتی می‌گوییم کلمه، منظورمان معطوف به واژه‌های لغوی است، ولی وقتی می‌گوییم ترکیب، مقصودمان از ترکیب، به آرایش اجزای جمله، بلکه چینش اجزای متن ـ که فراتر و گسترده‌تر از جمله است ـ معطوف است. علم بلاغت، از نظر دلالت بر معانی ثانویه، ترکیب‌های به کار رفته در کلام متکلمان بلیغ را بررسی می‌کند. دلالت بر معانی ثانویه، نتیجه مطابق شدن کلام با مقتضای حال است. در واقع، پیش‌فرض این است که وقتی متکلم بلیغ می‌خواهد کلامش را بسازد، اولاً آرایش اجزای کلام را متناسب با حال خطاب انتخاب می‌کند و ثانیاً این متناسب‌سازی، بی‌هدف و بی‌انگیزه نیست. همین هدف‌ها و انگیزه‌ها، معانی ثانویه کلام بلیغ به شمار می‌رود. مثلاً برای متکلم بلیغ، چیدمان اجزای جمله فرق می‌کند؛ یعنی فرق دارد این جزء از کلام را بر جزء دیگر یا آن دیگری را بر این جزء، مقدم کند. این تفاوت به این دو نکته برمی‌گردد که اولاً کدام‌یک از این دو چیدمان با مقتضای حال متناسب است و ثانیاً هر کدام از این چیدمان‌ها آبستن چه معنای ثانویه‌ای هستند. موضوع علم بلاغت یا علم معانی، همین است. دو علم ادبی دیگری که طلبه‌های ما در حوزه با آن آشنا هستند، علم صرف و نحو هستند. علم نحو نیز کلام را بررسی می‌کند، منتهی از آن جهت بررسی می‌کند که کلمه و کلام دارای اعراب و بنا هستند. علم صرف نیز کلمه را بررسی می‌کند، ولی از آن جهت که در آن تغییراتی اتفاق می‌افتد و کلمات جدیدی ساخته می‌شود، اما بلاغت ترکیب‌های به کار رفته در کلام بلیغ را (نه هر کلامی را) از نظر مطابقت با مقتضای حال و دلالت بر معانی ثانویه بررسی می‌کند.

اینکه بسیاری از محققان، بلاغت را دانش زیبایی‌شناختی می‌دانند، نشانه درک ناقص آنان از دانش بلاغت است. در حقیقت، در دانش بلاغت، زیبایی و معناداری در هم تنیده شده‌اند؛ مطابق شدن با مقتضای حال به دلیل تناسب مقال با مقام مؤلفه‌ای زیبایی‌شناختی شمرده می‌شود، اما دلالت بر معنای ثانویه، به معناداری متن برمی‌گردد و در استظهار معرفت از متون بلیغ مهم است. غفلت از این استظهار موجب می‌شود فهمنده متن بلیغ، بخشی از معنای متن را از دست بدهد! چنین است که به نظر بنده «استظهار معنا از متون بلیغ» را نمی‌توان با ساز و کارهایی که بومیِ استظهار از متون غیربلیغ هستند، به سامان رساند!

رهنامه: آیا می‌شود گفت، هر جمله‌ای که بیان می‌شود افزون بر معنای ابتدایی، معنای ثانویه هم دارد یا اینکه معنای ثانوی فقط مخصوص جملات خاصی است؟

استاد: معانی ثانویه مخصوص جملاتی است که متکلمان بلیغ می‌سازند. البته ما در خارج متکلم بی‌بهره از بلاغت نداریم. هر متکلمی به هر حال مرتبه‌ای از بلاغت و در نتیجه، مطابقت با مقتضای حال و دلالت بر معانی ثانویه را دارد، ولی مرتبه ابتدایی و ساده بلاغت که در کاربران معمولی زبان وجود دارد، موضوع دانش بلاغت نیست. برای نمونه، ممکن است ما برخی ترکیب‌ها را در کلام متکلمان معمولی، دارای معنای ثانویه بدانیم، ولی تمام ترکیب‌های آنان چنین معنایی را ندارند، اما هر چه مرتبه بلاغت متکلم بالاتر می‌رود، می‌گوییم معناداری تراکیب او گسترده‌تر می‌شود و دایره وسیع‌تری از تراکیب او را فرامی‌گیرد تا آنکه وقتی به قله بلاغت (متن قرآن کریم) می‌رسیم، می‌بینیم همه تعبیرها و اسلوب‌های آن، دارای معنای ثانویه هستند و برای هر کدامشان می‌گوییم، چرا این اسلوب را در اینجا انتخاب کرد و چرا دقیقاً همین عبارت را در جای دیگر، با چینش دیگری انتخاب کرد؟ برای نمونه، در اشعار شاعران بلیغ، تقدیم احدالمتعاطفین را نمی‌توان معنادار دانست، اما در قرآن کریم حتی تقدیم احدالمتعاطفین نیز معنا دارد. البته برخی از این معانی ثانویه، برای مفسران به راحتی قابل درک است. برای نمونه، خداوند در بیان بنده‌نوازی و بنده‌دوستی خود (فَسَوْفَ يَأْتِی اللهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَ يُحِبُّون. مائده: ۵۴) ابتدا می‌فرماید: من مؤمنان را دوست دارم. بعد می‌فرماید: آنان هم مرا دوست دارند. در مقابل در بیان فراموشی منافقان (نَسُوااللهَ فَنَسِيَهُمْ. توبه: ۶۷) ابتدا می‌فرماید: آنها مرا فراموش کردند. بعد چنین می‌فرماید: من آنان را فراموش کردم.

این تقدیم معنادار است که برای مفسران معمولی هم معنای آن قابل درک است. البته من ندیده‌ام مفسری درباره آن بحث کرده

باشـد، امـا اگـر بخواهـد بحـث کنـد، ایـن تقدیـم، معنای زودیابـی دارد، امـا برخـی دیگـر دیریـاب هسـتند. بـرای نمونـه، در آیـه ۱۱ مائـده (آباءکم و ابناءکـم لاتدرون ایکم اقـرب لکـم نفعـا) غیـر از علامـه طباطبایی،[1] مفسـران در تقدیـم آبا بـر ابنا، هیـچ معنای ثانویـه‌ای نیافته‌انـد. برخی از تقدیم‌هـا هم معنایشـان آن‌قدر دیریاب اسـت که شـاید جـز به وسـیله اهـل بیـت (ع) قابـل درک نباشـد. مثلاً در روایتی آمده اسـت که وقتی از پیامبر اکرم (ص) پرسـیدند: سـعی را از صفا شـروع کنیم یا از مـروه؟ حضرت فرمودند: مـن از صفـا شـروع می‌کنـم، چـون خداوند از صفا شـروع کـرده اسـت و بعد این آیـه را تلاوت فرمودنـد: «ان الصفا و المـروه مـن شـعائر الله». تقدیـم صفـا بـر مـروه معنادار اسـت، امـا بـرای پیامبـر اکـرم (ص)! اینکه مـا نمی‌توانیم برخـی معناهـای ثانویه را درک کنیم، نشـانه نبـود معنای ثانویه نیسـت.

علـوم زیرمجموعه علـم بلاغت مانند معانـی، بیـان و بدیـع، بـا هـم چـه تمایزاتـی دارند؟

استاد: بـرای پاسـخ بـه این سـؤال، بایـد به علـم بلاغت نگاهـی تاریخـی بیندازیـم. آن وقت این مسـئله روشـن‌تر می‌شـود. بـرای نـگاه تاریخی بـه علـم بلاغـت، از اینجا شـروع می‌کنیـم که زمانی زبـان وجود داشـت و قواعدش هـم در خـودش پنهـان بـود، ولـی هیـچ کـس قواعـد را کشـف نکـرده بـود. زمانـی کـه قـرآن نـازل نشـده بـود و عـرب بـرای خـودش شـعر و خطابـه می‌گفـت، سـجع کاهنـان وجـود داشـت، ولـی سـجع زیبـا و قابـل قبولـی نبـود، چـون مکلـف بود. بعـد از نـزول قرآن بـا نگاهی که امیرالمؤمنیـن (ع) بـه آینـده دینـی جهانـی بـه نام اسـلام داشـت، مـردم را وادار کـرد بـه ایـن فکـر بیفتنـد کـه در ایـن زبـان قواعـدی وجـود دارد که باید اسـتخراج شـود تا جلوی دگردیسـی ناخواسـته این زبان و خطـر از بین رفتن آن گرفته شـود.

خـوب اسـت در اینجـا به یکـی از فوایـد این هشـدار امام اشـاره کنیـم. متأسـفانه بـه ایـن هشـدار توجه نمی‌شـود. بـه تدریـج دگردیسـی زبان‌هـا اتفـاق می‌افتد، ولـی برای کسـی کـه در مقـام رهبـر دینی نوظهـور به هزاران سـال بعـد فکـر می‌کنـد، مهم اسـت کـه این زبـان، زبـان دین اسـت؛ زبان کتابی آسـمانی اسـت که باید حیـات جاودانی داشـته باشـد. حتی اگر ده درصد هم احتمال وجود داشـته باشـد کـه در دو هـزار سـال آینده ایـن زبان از بیـن برود، خطـر عمـده‌ای اسـت کـه باید رهبـران دین جلـوی آن را بگیرنـد. امـروزه یکـی از مشـکلات عمـده برخـی ادیـان، ایـن اسـت کـه زبانـی کـه کتـاب آسمانی‌شـان بـا آن نـازل شـده، از بین رفته اسـت و پیـروان و دانشـمندانشـان نمی‌داننـد چـه‌کار بکننـد. ایـن بُعـدی از علم امـام و نگاه فرانگـر ایشـان بـه افـق چند هزار سـاله اسـلام بـود که با اسـتخراج قواعـد زبـان و تدیـن و تنظیم آن می‌خواسـتند اولاً دگردیسـی تدریجـی آن را بـه حداقـل برسـانند و ثانیاً بـا ضبـط قواعد عربی عصر نـزول قـرآن، کاری کردند که جوینـدگان امـروزی قرآن هـم دقیقاً با همـان قواعد عصر نـزول بـه فهم دقیـق قـرآن بپردازند!

کاربـران غیرحرفـه‌ای زبـان که زبـان را از والدینشـان یاد می‌گیرنـد، بـه قواعد پنهـان زبان نـگاه تخصصـی ندارند. همیـن امـر موجـب می‌شـود که بـه تدریـج در طـی چند



بعد از نزول قـرآن با نگاهی که امیرالمؤمنین (ع) به آینده دینـی جهانی به نام اسـلام داشـت، مـردم را وادار کرد به این فکر بیفتنـد که در این زبان قواعدی وجـود دارد که باید اسـتخراج شود تا جلوی دگردیسی ناخواسته این زبان و خطر از بین رفتن آن گرفته شود.



نسـل زبـان تغییـر می‌کنـد و به جایی می‌رسـد کـه گاهی زبـان از بیـن مـی‌رود و بـه جایـش زبـان دوم و سـوم پدیـد می‌آیـد. اسـتخراج قواعـد زبـان، قاعده‌سـازی نبود، بلکـه قاعده‌یابـی بـود، یعنـی در زبـان معیـار (Everyday language) و زبـان ادبـی (Literary style) رایـج در آن روزگار، کـه یکـی از آنهـا هـم همیـن قـرآن کریم اسـت، درنـگ و دقـت می‌کردند تا نظـم پنهانـی را دریابند که در آن وجـود داشـت. اگـر نـگاه ما بـه قواعد همه علـوم ادبی ایـن گونه باشـد، وقتـی که قواعد بـا متن قرآن سـازگاری نداشـته باشـد، دیگر متون اصلی را تخطئـه نخواهیم کرد، بلکـه قاعده‌هایمـان را تخطئه خواهیـم کرد. ایـن یکی از اشـکالات نگـره قاعده‌سـاز به پیدایـش علوم ادبی اسـت. بـرای نمونـه، وقتـی یـک قاعـده نحو بـا متنی سـازگاری نـدارد یـا یـک قاعـده صرف بـا قـرآن نمی‌خواند، اشـکال از زبـان نیسـت، بلکـه اشـکال بـه قاعده‌یابـی قاعده‌یابان مربوط اسـت.

بـا شـروع قاعده‌یابـی، اولیـن نتیجـه ایـن بـود کـه یـک دانـش بـه نام علـم نحو به وجـود آمد. این دانـش، مطالب صرفـی را هـم در درونـش داشـت. از ایـن رو، برخی جاها وقتـی می‌نویسـند نحـو، منظورشـان نحـو اعـم از صـرف اسـت. بـرای نمونـه، کتـاب الفیـه ابـن مالـک کـه کتابی نحـوی اسـت، شـامل مطالـب صرفـی نیـز می‌شـود. بـه تدریـج دغدغـه دانش‌سـاز و دانـش تجزیه‌کـن بشـر، انسـان را بـه ایـن سـو پیش بـرد کـه موضـوع و قلمروی دانش‌هـای در دسـتش را محدودتـر بکنـد و دانشـی را به چندیـن دانـش بـا قلمروهـای جداگانـه و کوچک‌تـر و در نتیجـه بـا ژرفایـی بیشـتر تبدیل بکنـد. این دغدغـه برای قاعده‌یابـان زبـان عربـی هـم پدیـد آمـد. از ایـن رو، بـه تدریـج صـرف را از نحـو جـدا کردنـد. علـم صـرف فقـط تغییـرات کلمـه را بررسـی، و علـم نحـو مابقـی قواعـد را کـه اعـم از إعـراب بـود، تحلیل و دسـته‌بندی، و سـاختار درسـت می‌کـرد.

در کنـار ایـن دو دانـش اتفـاق دیگـری نیـز افتـاد. بـه تدریـج در قـرن دوم و سـوم، ترجمه‌هـای یونانـی نقد شـعر وارد جهان اسـلام شـد و مسـلمانان دیدند یونانی‌ها بـر چیزهایـی بـه اسـم مجـاز و کنایـه دسـت مِی‌گذارند و کار می‌کننـد. در ابتـدا برخـی می‌گفتنـد اصـلاً در زبـان عربـی مجـاز وجـود نداشـته اسـت. برخـی نیـز می‌گفتند خـود مجـاز و کنایـه وجـود داشـته، ولـی دربـاره آن بحث تئوریـک نشـده اسـت. گـروه دوم شـروع به تولیـد دانش بدیـع در شـعر و قـرآن و خطابه‌هـای عربـی کردنـد. بـه ایـن ترتیـب، در قـرن سـوم دانشـی بـه نـام دانـش بدیع پی‌ریـزی شـد. پیدایـش دانـش بدیـع، در کنـار نحـو و صـرف، سـومین اتفـاق در قاعده‌یابی‌هـای زبانـی بـود کـه بیشـتر بـه زیبایی‌هـای زبان معطـوف اسـت، هر چند منحصـر در زیبایی‌شناسـی نیسـت.

در کنار این سـه اتفاق، مسـیر چهارمی هم ریل‌گذاری شـد. بدیـن ترتیب که یک سـری مطالب از هم گسسـته، غیـر رسـمی و پراکنـده نیـز به وجـود آمد که به نقد شـعر می‌پرداخـت؛ یعنـی شـعرپژوهان عـرب همان شـیوه‌ای را کـه در جشـنواره سراسـری موسـمی عـکاظ داشـتند کـه دربـاره شـعر بحـث می‌کردنـد، بـه تدریـج مـدوّن کردند. بدیـن ترتیـب، نقـد شـعر نیـز کم‌کم جـان گرفـت. درباره مطالـب مربـوط به زبـان و نقد آن و شـعر، آثـار گوناگونی بـه دنیـا آمد. امـام مرزبانی، «المفید فی الشـعر و الشـعرا» و «معجـم الشـعراء» و «الموشّـح فـی مآخـذ العلمـاء علی الشـعراء» را نوشـت، همچنیـن ابوالحسـن علـوی، «عیار الشـعر» و ابـن قتیبـه دینـوری، «الشـعر و الشـعراء» را نگاشـت. محققـان دیگـری نیـز در نقـد و بررسـی معنای خطابـه عربـی می‌کوشـیدند؛ کوشـش‌های مربـوط بـه بررسـی زیبایی‌هـای خطابـه دغدغـه‌ی مناظره‌کننـدگان معتزلـی (در قـرن دوم) و کاتبان دسـتگاه عباسـی نیز بود.

---

۱. علامه طباطبایی، المیزان، ج ۴، ص ۲۱۰.



برآینـد همـه ایـن تلاش‌هـا آن بـود کـه گزاره‌های علمـی فاخری دربـاره معنـاداری متن پدیـد آمـده بـود کـه برخـی از آنهـا در دانش نحو هـم با همان نـگاه سـطحی و نامتمرکز بررسـی می‌شـد و برخـی دیگر کـه باید آنهـا را دسـت‌آوردهای اختصاصی این دانشـوران شـمرد، در دانـش نحو بررسـی نمی‌شـد.

در ایـن دوره بـه کسـانی برمی‌خوریـم کـه دربـاره ایـن موضوعـات کتاب می‌نوشـتند. البتـه خیلـی از ایـن کتاب‌هـا بـه دسـت ما نرسـیده اسـت. بـرای نمونـه، در قـرن چهارم، سـید رضـی اولیـن کتاب مسـتقل درباره موضـوع بلاغی را نوشـت کـه مجازات‌القرآن نام دارد. البتـه گفته‌انـد قبـل از او، ابوعبیـد، مجازالقـرآن را نوشـت، ولـی مجاز القـرآن درباره مجـاز بلاغـی نیسـت، بلکه موضوع آن تفسـیر لغت اسـت. آقـای محمد فؤاد سـزگین، در مقدمـه‌ای کـه بـر مجاز القـرآن ابوعبید نوشـته (مقدمه مجازالقـرآن، ص ۱۹) ایـن مورد را توضیـح داده اسـت که مجـاز در اینجـا، یعنی معنا.

همچنیـن سـید در ایـن فکـر بـود کـه متون بلاغـی را جمـع‌آوری و دسـته‌بندی کند. از ایـن رو، متـون بلاغـی و کتاب‌هـا و رسـائل امیرالمؤمنیـن را در نهج‌البلاغـه، و متـون بلاغـی مربـوط بـه پیامبـر را در کتـاب مجازات‌النبویـه جمـع‌آوری کـرد. قبل از سـید هم کتاب‌هایـی در این مورد نوشـته شـده اسـت. برای نمونه، امـام مرزبانی (محدّث شـیعی و از اسـتادان شـیخ مفیـد[۲] و سـید رضی) کتـاب «المفضّل فـی علم الفصاحـة و الایجاز» را دربـاره موضوع بلاغت نوشـت.

ابوسـعد یـا ابوسـعید عمیدی (درگذشـته ۴۳۳ هــق) از کاتبـان حکومت فاطمیـان مصر، «تنقیـح البلاغـة» را کـه یاقـوت حموی در معجـم الادبا در ذیل عنـوان «محمد بن احمد بـن محمـد ابوسـعد» می‌گویـد مـن در کتابخانـه سـلطنتی مصـر آن کتـاب را دیدم که بیـش از ده جلـد بود.

اتفـاق مهمـی کـه در قـرن پنجـم افتاد، ایـن بود که بررسـی کلامـی اعجاز زبانـی قرآن، برخـی محققـان را به سـوی دیدگاهی کشـاند کـه عبدالقاهـر جرجانـی از آن راضی نبود. ایـن دیـدگاه بـر آن بـود کـه کلمه‌هـا بـا یک‌دیگـر ارتباط‌هـای ثابـت و تعریف شـده‌ای دارنـد، اسـم و فعـل و حـرف، ترکیب‌هـای ثابتـی را سـامان می‌دهنـد و ایـن ترکیب‌هـا، تفـاوت قابـل ملاحظـه‌ای بـا یکدیگر نـدارد تـا بتوانند یکـی زیبـا و دیگری زیباتر باشـد. بنابرایـن، نمی‌تـوان برای قـرآن زیبایی خاصی، آن هـم در حد اعجاز قائل شـد. عبدالقاهر کـه مطالعـه همه‌جانبـه‌ای در هـر چهـار شـاخه ادبی داشـت، بـا پیش کشـیدن موضوعی کـه خـود آن را نظـم در متـن می‌نامیـد، می‌کوشـید نشـان دهـد متـن، افـزون بـر نظـام صرفـی و نظـام نحـوی خـودش، نظام سـومی نیـز دارد که زیبایـی متن و بلیغ بـودن آن، بومـی همان نظم سـوم اسـت.

او معتقـد بـود قاعده‌گرایـی دانش نحو موجب نحوزده شـدن برخی اذهان شـده اسـت؛ به گونـه‌ای کـه بـا این ذهن‌هـای نحـوزده، هرگز نمی‌تـوان آن نظام سـوم را دیـد. او دانش نحـو را رد نمی‌کـرد، بلکـه آن را لازم، ولی ناکافی می‌دانسـت. او کتاب دلائـل الاعجاز را نوشـت تـا نشـان دهد، نظم سـومی نیز وجـود دارد که متـون هنری در همان نظم سـوم، بـا یکدیگـر تفـاوت و برخـی بـر دیگـری، مزیـت دارنـد و در همین نظم سـوم اسـت که زیبایـی قـرآن کریـم در قامـت زیبایی تکـرار نشـدنی و تقلیدناپذیری جلوه می‌کنـد.[۳] او به ایـن نتیجـه رسـیده بود کـه اگر این نظم سـوم را جـدی نگیریـم، باید از معجزه دانسـتن قـرآن کریم دسـت برداریم.[۴]

بنابرایـن، نمی‌تـوان گفـت عبدالقاهـر اولیـن کسـی بـود کـه در زمینـه علـم بلاغـت کار کـرده بـود. پیـش از عبدالقاهـر، کارهـای مهمـی شـده، منتهی خیلـی از آنها به دسـت ما نرسـیده و از بیـن رفته اسـت. داشـتن روحیه اعتراضـی، ویژگی اخلاقی عبدالقاهـر بود. او بـه مطالعـات ادبـی عصر خـودش، بـا اعتراضی تلخ، تنـد و گزنـده‌ای پاسـخ داده و چنین گفته اسـت: «شـما چه‌طـور حاضرید دربـاره صرف، که کلمـه را از نظر تغییراتش بررسـی می‌کنـد، بحـث بکنیـد، ولی دربـاره موضوعاتی ماننـد تقدیم و تأخیر اجـزای کلام و فصل و وصـل، بحـث نکنید».[۵]

او نمی‌دانسـت روی موضوعاتـی کـه می‌گفـت، چـه اسـمی بایـد بگـذارد. وی در نهایت، اسـم آن مباحـث را «نظـم در متن» گذاشـت و می‌گفت در هر متنی، نظمـی پنهان وجود دارد کـه بایـد آن را پیـدا بکنیـم. قبـل از عبدالقاهـر، دربـاره دو نـوع نظـم در کلام بحـث شـده بـود؛ نظمـی صرفـی و نظمـی غیـر صرفـی. عبدالقاهـر می‌گفـت: یک نظـم وجود دارد کـه بـه چگونگـی جمله مربوط اسـت که بـه صورت منظـم و قاعده‌مند و معنـادار در کلام بلیـغ اتفـاق می‌افتـد. نکـره شـدن، معرفه شـدن، مقدم شـدن، مؤخر شـدن و اینکه کدام‌یـک از معرفه‌هـا در کجـا بایـد بـه کار رونـد، دارای قاعـده و قانـون هسـتند. به این می‌گفـت: نظـم در متـن. ایـن در حالـی اسـت کـه صـرف و نحـو نیز بـه یک معنـا، نظم در متـن بـه شـمار می‌آید.

عبدالقاهر در چه دوره‌ای زندگی کرده است؟

اسـتاد: تقریبـاً قـرن پنجـم. او خیلـی اصـرار داشـت کـه مـا بایـد ایـن عنوان‌هایـی را که بـه معنـای بلاغـی و بـه قـول امروز، بـه معنـای ثانوی ربـط دارنـد، تفکیـک و در علمی جداگانـه، بررسـی بکنیـم. وی سـه اثـر از خـودش بـه جای گذاشـت کـه یکی رسـاله‌ای دربـاره اعجـاز القـرآن بـود که در کتـاب «ثلاث رسـائل» چاپ شـده کـه وی در آن فقط دربـاره اعجـاز زبانـی قـرآن بحـث کـرده اسـت. او معتقـد بـود اگـر ایـن علـم اسـتخراج نشـود، نمی‌توانیـم اعجـاز قـرآن را ثابـت بکنیم. همچنین وی یک کتاب به اسـم «اسـرار البلاغـه» و کتابـی دیگـر به نـام «دلایل الاعجاز» نیز دارد. در هر سـه کتـاب، دغدغه‌اش ایـن بـود که نشـان بدهد نظم پنهانـی دیگری در متن وجود دارد که باید کشـف شـود. او از کلمه‌هـای تنـدی اسـتفاده می‌کـرد. مثـلاً در کتاب «دلایـل الاعجاز» چنیـن می‌گوید: «کسـی کـه فکـر کنـد ایـن موضـوع کـه مـن می‌گویـم، موضـوع مهـم و قابـل بحثـی نیسـت، خوارکننده‌تریـن ایـده را بـرای صاحب ایـده دارد و تفسـیری شـیطانی در ذهنش اتفـاق افتاده اسـت».

البتـه از جهتـی عبدالقاهـر راسـت می‌گفت. او می‌دید چهار مسـیر قبل از او وجـود دارد که عبارتنـد از صـرف، نحـو، بدیـع و نقـد شـعر. او می‌دید اگر صـرف را کنار بگذاریم، در سـه تـای باقی‌مانـده، مطالبـی به صـورت از هم گسسـته و نامتمرکز وجـود دارد و دربـاره آنها بحـث می‌شـود کـه چون به دانشـی مسـتقل تبدیل نشـده اسـت، خـوب رشـد نمی‌کند و متولـی ندارد و کسـی هـم به آن فکر نمی‌کند. وی پیشـنهاد تولید چنین علمـی را می‌داد، امـا خـودش غیـر از ایـن پیشـنهاد، کار دیگری نتوانسـت بکنـد و می‌دانیم تولیـد نظریه با تولیـد کـردنِ دانـش متفـاوت اسـت. حتـی اگـر بحث‌هـای علمـی و تئوریک زیاد باشـد، ولـی لزومـاً به دانش تبدیل نمی‌شـود. سلسـله بحث‌های از هم گسسـته‌ای کـه عبدالقاهر مـی‌آورد، بـرای اینکـه بـه دانـش تبدیـل بشـود، باید دسـت‌کم تعـدادی از رئـوس ثمانیه یـک دانـش را می‌داشـت. اگر هـم به هشـت رأس در دانش قائل نباشـیم، دسـت‌کم باید موضـوع و غایـت و روش آن مشـخص می‌شـد. از ایـن رو، عبدالقاهـر هر چـه تلاش کرد نتوانسـت توضیـح بدهـد و ثابـت کند، چـرا مطالبـی کـه می‌گوید یک دانش اسـت.

آیـا معتقـد بـود مطالبـی که بیـان می‌کـرد در کنه شـعر و بدیع وجـود دارد و بایـد کشـف و جدا شـود یا چیـز جدیدی به شـمار می‌آید و

۲. نک: خاتمة المستدرک، ج ۳، ص ۲۲۰.

۳. نک: دلائل الإعجاز فی علم المعانی، ص ۱۱و ۱۰ ـ ۳۴۴.

۴. همان، ص ۱۷۰.

۵. عبدالقاهر جرجانی، دلائل الإعجاز، ص ۱۰۸و ۱۰۹.(فصل تقدیم)



اینکه بسیاری از محققان، بلاغت را دانش زیبایی‌شناختی می‌دانند، نشانه درک ناقص آنان از دانش بلاغت است. در حقیقت، در دانش بلاغت، زیبایی و معناداری در هم تنیده شده‌اند





چیزی غیر از آنهاست؟

استاد: او مطالب جدیدی هم اضافه می‌کرد، ولی می‌گفت اگر این مطالب را کنار هم قرار بدهیم و طرح نو را به دست آوریم، آن گاه می‌فهمیم درباره کدام قطعه‌های پازل بحث شده و کدام قطعه‌ها رخنه تئوریک است که باید نسبت به آن تولید علم کنیم. قصدش این بود. هرچند به طور کامل موفق نشد. بعد از عبدالقاهر، عده‌ای کوشیدند به یافته‌های او نظم بدهند. ابتدا فخر رازی بر آن شد تا با تألیف کتاب «نهایةُ الایجاز فی درایةُ الاعجاز» به تنظیم و تبویب یافته‌های عبدالقاهر بپردازد. پس از او سکاکی که نبوغ اصلی‌اش در زمینه دانش منطق بود (کارش بلاغت نبود) به فکر نظم بخشیدن سخنان عبدالقاهر افتاد.

هنر سکاکی این بود که دید می‌تواند تمام مطالب پراکنده‌ای را که عبدالقاهر گفته و پیش از عبدالقاهر نیز وجود داشته است، دور هم جمع کند و یک دانش پدید آورد. او بخش سوم کتاب «مفتاح العلوم» را به بررسی علوم معانی و بیان اختصاص داد و توانست بگوید این دانش موضوع دارد و موضوعش چیست. سکاکی گفت: اولاً نظم سومی که عبدالقاهر از آن حرف می‌زد، همان دلالت ترکیب‌های بلیغ بر معنای ثانویه است و ثانیاً این فقط به متکلمان بلیغ و سخنان بلیغ مربوط است. او در ابتدای دیباچه کتابش می‌گوید که ما فقط با متکلمان بلیغ کار داریم و صریحاً یادآور می‌شود که اوساط الناس که غیر بلیغ هستند، کلامشان ملحق به اصوات البهائم است و کلامشان، اعتبار و ارزش بحث و بررسی ندارد. بنابراین، سکاکی در توضیح حرف عبدالقاهر، می‌گفت ما به متکلم بلیغ خیلی اعتماد داریم. به همین دلیل، واژه‌گزینی و ترکیب‌گزینی او را دارای انگیزه می‌دانیم و آن انگیزه و هدف را باید پیدا بکنیم. آن انگیزه و هدف همان معنای ثانوی است. مثل اینکه وقتی در خیابان، آدم ژولیده و نامرتب و نامتوازنی را ببینید که می‌گوید: «باید گنجشک‌ها اذان بگویند تا من نماز بخوانم»، او را به دلیل بیماری زبان پریشی یا روان پریشی، به اورژانس می‌فرستید، ولی اگر سهراب سپهری، شبیه همین سخن را بگوید (من نمازم را وقتی می‌خوانم که باد اذانش را گفته باشد سر گلدسته سرو) می‌گویید چه شعر قشنگی است! چون به سهراب سپهری اعتماد دارید، ولی به آن متکلم اعتماد ندارید. از این رو، سکاکی دانشی را به نام دانش بلاغت به وجود آورد. البته وقتی سکاکی این علم را تدوین می‌کرد، به آن دانش بلاغت نگفت، بلکه گفت علمین، یعنی دو علم است؛ «علمی المعانی و البیان»، دو علم معانی و بیان.

تحلیل سکاکی این بود که باید ببینیم آیا این قواعدی که تاکنون پیدا شده است، برای بررسی زبان کافی هستند؟ او گفت: «مؤلفه‌های زبانی که ما به آن زبان بلیغ می‌گوییم، عبارتند از مطابقت با مقتضای



سکاکی خواست علم بیانی را به وجود بیاورد که درون بلاغی باشد و به این منظور، بحث مطابقت با مقتضای حال را به آن اضافه کند، اما در دو جا می‌بینیم این اتفاق نیفتاده است؛ یکی در تعریف علم بیان است و دوم، در محتوای علم بیان.



حال، سلامت ساختاری و سلامت واژه‌ای». او می‌دید علوم ادبی باید به متکلم بلیغ کمک کنند تا این سه مؤلفه را در کلام خود تأمین کند. صرف و لغت کمک می‌کنند، متکلم کلمه سالمی را به کار ببرد (سلامت واژه‌ای). نحو کمک می‌کند کلامش دچار مشکل إعرابی و تعقید لفظی و پس و پیش شدن بی‌جا نباشد (سلامت ساختاری). تعقید معنوی، یکی از مشکلات ساختاری بود که نحو نمی‌توانست آن را حل کند. تعقید معنوی این بود که متکلم چیزی را بگوید، ولی لازمه نامفهوم یا دیرفهمش را اراده کند. برخی مشکلات ساختاری و واژگانی نیز وجود داشت که جز با ذوق سلیم قابل حل نبود. با این حال، دو مشکل در زبان باقی می‌ماند که تا آن زمان برای حل آنها هیچ علمی تدوین نشده بود. یکی، مطابقت متن با مقتضای حال و دیگری هم تعقید معنوی.

سکاکی می‌گفت، علم معانی برای حل مشکل مطابقت با مقتضای حال است و علم بیان هم برای حل مشکل تعقید معنوی متن. تعقید معنوی هم چون بومیِ دلالت‌های غیرمطابقی است، فقط در مجاز (مرسل و استعاره) و کنایه اتفاق می‌افتد و دو بحث بیشتر ندارد؛ یکی مجاز و دیگری کنایه. بعدی‌ها تشبیه را نیز به علم بیان نیز اضافه کردند تا به کمک آن استعاره خوب فهمیده شود، ولی اساساً تشبیه به علم بیان ربط ندارد.

بنابراین، سکاکی به دانش بلاغت چیزی نیفزود، اما می‌توانیم بگوییم به یافته‌های از هم گسسته پیشینیان ـ که در قله همه آنها فریادهای عبدالقاهر شنیده شده است ـ ساختار بخشید. سکاکی از سه علم (معانی و بیان و بدیع) حرف نمی‌زد، بلکه از دو علم (معانی و بیان) سخن گفت که ما امروز به آنها علم بلاغت می‌گوییم. با تعریف سکاکی هر موضوعی که به مطابقت با مقتضای حال برگردد، علم بلاغت و معانی است. هر مطلبی که به تعقید معنوی بازگردد، علم بیان است. پس از سکاکی، بدرالدّین بن جمال الدین بن مالک (درگذشته ۶۸۶ هـ ق) در کتاب «المصباح فی علوم المعانی و البیان و البدیع» به تلخیص کتاب سکاکی پرداخت و برای اولین بار دانش بدیع را هم دانشی درون‌بلاغی معرفی کرد.

سپس خطیب قزوینی به آرایش و پیرایش بخش سوم کتاب سکاکی (بخش بلاغی مفتاح العلوم) پرداخت و کتاب «تلخیص المفتاح» را نوشت. طراحی دانش بلاغت در این ساختار سه‌گانه، چندان مورد اعتماد و اعتقاد خود بدرالدین نیز نبود، اما خطیب قزوینی (درگذشته ۷۳۹ هـ ق) در کتاب «تلخیص المفتاح» از همین ساختار سه بخشی پیروی کرد. وی کتاب دیگری نیز به نام «ایضاح» نوشت، طرفه آنکه خود خطیب در مقدمه کتاب «ایضاح» نوشته که این کتاب از کتاب «تلخیص المفتاح» بهتر است، اما محققان پس از او به جای آنکه کتاب ایضاح را جدی بگیرند، نهضت حاشیه‌نویسی و شرح‌نویسی بر کتاب «تلخیص المفتاح» را به پا کردند.

بنابراین، بدیع به صورتِ ناخواسته و تبیین نشده، وارد علم بلاغت شد. این در حالی است که می‌دانیم اصلاً بدیع پیش از بلاغت بوده و برای خودش حیات داشته است. پس از تدوین علم بلاغت هم بدیعه‌سرایی به حیاتش ادامه داد تا بدان جا که دایرة‌المعارفی بدیع در قرن یازدهم به همت سید علی خان مدنی نوشته شد، اما بلاغیون بخشی از یافته‌های بدیع را فصل سوم علوم بلاغی گذاشتند. همین باعث اشتباه می‌شود که برخی فکر می‌کنند علم بدیع همین چند آرایه‌ای است که در آخر کتاب بلاغت می‌نویسند و به آن هویت تاریخی و گستره وسیعی ـ که علم بدیع برای خودش تا قرن یازدهم داشته است ـ توجه نمی‌شود.

پس از خطیب قزوینی و پیروانش، دانشی سه بخشی به دست ما رسید که به تدریج به همه آنها بلاغت گفتند. این در حالی است که اساساً علم بدیع، خارج از علم بلاغت بود، چون دلالت بر مقتضای حال در آن وجود نداشت. سکاکی خودش وقتی علم بیان را تعریف می‌کرد، می‌گفت علم بیان علمی است که دلالت‌های غیر مطابقی را از نظر ظهور و خفا، یعنی اینکه چه‌قدر واضح هستند یا واضح نیستند، بررسی می‌کند. بعد وقتی می‌خواهد بگوید: چرا درباره علم معانی پیش از علم بیان بحث می‌کند، می‌گوید چون نسبت علم معانی به علم بیان، نسبت جز به کل است؛ یعنی علم معانی از مقتضای حال بحث می‌کند، اما بیان علاوه بر مقتضای حال، درباره تعقید معنوی هم بحث می‌کند. بدین طریق، ایشان می‌خواهد علم بیان را به مطابقت با مقتضای حال ربط بدهد تا یک دانش درون بلاغی بشود، اما در محتوای دانش بیان، از زمان سکاکی تا امروز هیچ اثری از مطابقت با مقتضای حال دیده نمی‌شود. تازه در تعریف علم بیان هم قیدی که نشانه ارتباط این دانش با مقتضای حال باشد، دیده نمی‌شود.

سکاکی خواست علم بیانی را به وجود بیاورد که درون بلاغی باشد و به این منظور، بحث مطابقت با مقتضای حال را به آن اضافه کند، اما در دو جا می‌بینیم این اتفاق نیفتاده است؛ یکی در تعریف علم بیان است و دوم، در محتوای علم بیان. در محتوای علم بیان می‌بینیم که از مجاز بحث می‌کنند و احکام و علاقه‌هایش را می‌گویند، ولی وقتی دقیقاً به آنجایی می‌رسند که باید بگویند کدام گروه از مجاز در چه شرایطی به کار می‌رود، توضیح نمی‌دهند و این آسیب تفسیری به وجود می‌آورد، حتی شاید بتوان گفت موجب آسیب در فهم متون دینی، حتی در حوزه فقاهت و کلام منقول نیز شده است. مطابقت مجاز و کنایه با مقتضای حال، از رخنه‌های مهم دانش بلاغت است که باید ترمیم شود.

آیا جایگاه این کار در علم معانی نیست؟

استاد: چرا آن‌قدر می‌شود گستره علم معانی را وسیع دید که شامل علم بیان هم بشود؟ بحث من هم در این باره نیست که چرا این‌قدر این دانش گسترده شده است. قلمروی دانش، دست من و شما نیست، بلکه تابعی از ظرفیت‌های موضوع آن دانش است. بحث من درباره این است که آیا توانستند به دانش بیان، رنگ و بوی مطابقت با مقتضای حال بدهند؟ از زمان سکاکی تا تفتازانی گفته‌اند که می‌خواهیم علم معانی را به گونه‌ای تصویر بکنم که بیان هم در درونش جای بگیرد، ولی توفیقی به دست نیاورده‌اند. هیچ کس هم درباره بدیع نگفته که آن را داخل علم بلاغت می‌داند. بیشترین دفاعی که از ورود علم بدیع به درون علم بلاغت شده، این است که اول باید مطابقت با مقتضایِ حال درست بشود و بعد زیبایی‌ها به وجود بیاید و مطابقت با مقتضای حال، رتبتاً مقدم است. بنابراین، هنگام یاد دادن به زبان‌آموزان برای نشان دادن این رابطه تقدم، از آنها در کنار هم بحث می‌کنیم. این نسبت ترتّب رتبی بین صرف و نحو هم وجود دارد، ولی اگر به همین اندازه باشد، دلیل نمی‌شود صرف و نحو هم دانش درون‌بلاغی به شمار بیایند!

می‌توان گفت یک اتفاق و تصادف تاریخی، اینها را بیشتر کنار هم قرار داده است؟

استاد: نمی‌توانیم بگوییم صرفاً تصادف تاریخی بوده، بلکه ایده‌ای بود که محقق نشد. اگر ایده سکاکی که در بیان از مطابقت با مقتضای حال هم باید بحث شود، عملی می‌شد، می‌توانستیم بگوییم علم بیان هم دانشی درون بلاغی است.

یک مسئله مهم این است که هر چند تمام تلاش ایشان، همان‌طور که عبدالقاهر گفت، در این راستا بود که نشان دهد، قرآن معجزه است، ولی وضع موجود آن گونه که شایسته است، ما را به اعجاز القرآن نمی‌رساند؛ چرا که دو موضوع بسیار حیاتی و کاملاً جدا از هم به صورت غیر قابل قبولی، خلط شده است؛ یکی معناداری ساختارهاست و دیگری زیباشناسی ساختارها؛ یعنی هر یک از بحث‌های علم معانی

و بیان و بدیع، این قابلیت را دارند که از دو جنبه، بحث شوند. برای نمونه، معرفه شدن مسندالیه از نظر زیبایی‌شناختی، خیلی قابل بحث نیست و بیشتر از نظر معناشناختی قابل اعتناست. همین کار را روی مجاز انجام بدهید، در مجاز هم بحث زیبایی‌شناختی وجود دارد و هم بحث معناداری و بحث خفا و ظهور دلالت.

آیا ما در علم بلاغت به دنبال معناشناسی بوده‌ایم یا زیبایی‌شناسی؟

استاد: دغدغه‌اش این بوده که هر دو را بررسی بکند، ولی سکاکی این طرح را ریخت و گفت من به دنبال معنای ثانویه هستم. منتهی بعدی‌ها خیلی دوست داشتند همین را به عنوان زیبایی نیز حساب بکنند. به همین جهت، بدیع را آوردند و وسط بحث‌ها، شعرها را نیز نقد و بررسی می‌کردند، اما واقعاً زیبایی‌شناسی اتفاق نیفتاد. از این رو، ما امروز می‌بینیم که در دانش بلاغت، زیبایی‌شناسی به صورت مطلوبی وجود ندارد!

به نظر نمی‌آید که اینها باید دو علم مجزا باشند؟

استاد: اتفاقاً حرف من همین است. ان‌شاءالله به زودی این طرح را مفصل می‌نویسم. حتی من معتقدم خیلی از آرایه‌های بدیع، ارزش معناشناختی هم دارند. این ادعای سختی است، اما می‌توانم خیلی از موارد را توضیح بدهم و ثابت بکنم. بعضی از موارد هم که روشن است. برای نمونه، این اشکال قدیمی هست که اگر سجع و جناس هر دو زیبا هستند، چرا قرآن پر از سجع نیست؟ برخی در پاسخ به این اشکال گفتند در جاهایی که آیات تخویف و تهدید باشد، سجع و جناس نباید به کار برود؛ یعنی سجع و جناس، معنای ثانویه دارد و به شرایط مقتضای حال ربط پیدا می‌کند. این پاسخ صرف نظر از اینکه درست باشد یا نباشد، حاکی از آن است که پاسخ‌دهنده به ارتباط جناس با مقتضای حال اعتقاد داشته است. از این رو، بحث زیبایی‌شناسی ما، چون به صورت مبهمی در درون بحث از معانی ثانویه گم شده است، بحث کاملی نیست. چون در مقدمه علم بلیغ، زیبایی را تعریف نکرده‌ایم و برای قضاوت و صدق زیبایی ملاکی نداریم. برای نمونه، می‌گوییم تضاد، زیبایی است، در حالی که آیا واقعاً هر تضادی زیباست؟ مثلاً وقتی به کسی آدرس می‌دهیم، می‌گوییم: «برو سمت راست، بعد برگرد سمت چپ». بین چپ و راست، و بین برو و برگرد، تضاد هست، اما واقعاً این تضاد زیبایی است؟ بحث زیبایی‌شناسی، موضوع مفصلی است که باید جداگانه درباره آن گفت‌وگو کرد.

غیر از مواردی که مطرح شده است، موارد جدیدی هستند که باید کشف شوند؟

استاد: همین طور است. به یکی از شاگردان قدیمی‌ام که طلبه‌ای خارجی بود و زبان مادری‌اش فرانسه بود و زمانی با ایشان بلاغت کار می‌کردم، گفتم کار دانش بلاغت، قاعده‌یابی بوده و ممکن است هنوز در قرآن نکاتی از نظر زیبایی و معناداری بلاغی باشد که کشف نشده است. ایشان موضوع پایان‌نامه‌اش را همین قرار داد که ببیند آیا نمونه‌هایی از آرایه‌هایی که در متن شعر و ادبیات فرانسه کشف شده، در قرآن به کار رفته است یا خیر؟ به زودی از این پایان‌نامه در المصطفی دفاع خواهد شد. پایان‌نامه جالبی است.



با شروع قاعده‌یابی، اولین نتیجه این بود که یک دانش به نام علم نحو به وجود آمد. این دانش، مطالب صرفی را هم در درونش داشت. از این رو، برخی جاها وقتی می‌نویسند نحو، منظورشان نحو اعم از صرف است.



در این پایان‌نامه به مقایسه بلاغت عربی و فرانسه، پرداخته و یافته‌های خوبی ارائه شده است. به نظر ما، زیبایی‌های دیگری هم هست که هنوز کشف نشده است. اصلاً باید در مورد کفایت سنجی بدیع موجود و نیز بلاغت موجود بحث بکنیم. آیا این علم بلاغت برای یافتن معانی ثانویه و زیبایی های قرآن کافی است؟ به نظر من نه. اولاً طرح و ساختار این علم، ساختار نامنظمی است و ثانیاً علم و آموزه‌هایی که در درون این، ساختار یافته و تولید شده نیز کافی نیست.

در واقع، بحث اعجاز قرآن به اهمیت و جایگاه علم بلاغت توجه دارد، اما این علم در جهت فهم متون، اعم از تفسیر و فقاهت و اجتهاد، چه جایگاهی دارد؟

استاد: از علم بدیع شروع می‌کنم. وقتی در مراکز تفسیری، کارهای تفسیری انجام می‌دادم، می‌دیدم در کتاب‌های درسی ما ـ که از نظر تأثیر مستقیمی که در تربیت علمی طلاب و دانشجویان دارند، مهم هستند و با مقالات و کتاب‌های غیر درسی فرق دارند ـ چنین نوشته شده است و به طلبه‌ها آموزش داده می‌شود که صرفاً علم بدیع به زیبایی‌شناسی قرآن مربوط است و در فهم متن هیچ نقشی ندارد. این برای من ادعای قابل قبولی نبود، چون من معتقد بودم اصلاً زیبایی‌یابی از یک متن بلیغ، جدا از معنایابی از همان متن نیست و تا زیبایی را درک نکنیم، معنا را نمی‌توانیم به صورت کاملی بفهمیم. این موضوع را در مقاله مفصلی توضیح داده‌ام[۶] که علم بدیع به پنج دلیل در فهم قرآن، صرف‌نظر از زیبایی‌شناسی تأثیر دارد. از جمله اینکه گاهی از خطای تفسیری مفسر پیشگیری می‌کند. مثلاً در آیه (وَ امْرَأَتُهُ قائِمَةٌ فَضَحِکَتْ فَبَشَّرْناها بِإِسْحاق) همسر حضرت ابراهیم (ع) ایستاده بود و ناگهان خندید. سپس ما او را به فرزنددار شدن بشارت دادیم. مفسران مانده‌اند که چرا بانو پیش از شنیدن بشارت مادر شدن خندید؟ بعضی از مفسران گفته‌اند: «ضحکت» در اینجا به معنای خندیدن نیست، بلکه به معنای حیض شدن است. ناگهان زن عقیم و یائسه حیض شد و این بشارتی برای بچه‌دار شدنش بود. این نشانه‌ای بود که بشارت فرزنددار شدن برایش باورپذیر بشود.

علامه طباطبایی نیز همین نظریه را قبول کرده، ولی به این نظریه این اشکال وارد است که استعمال کلمه ضحک در معنای حائض غریب است و قرآن به لغت غریب نازل نمی‌شود. به نظر من، این اشکال برآمده از این است که مستشکل نسبت به یکی از آرایه‌های بدیع غافل یا جاهل بوده است. یکی از آرایه‌های بدیع این است که هر جا معنا عجیب و غریب باشد، لفظش هم عجیب و غریب می‌آید. در بدیع به این آرایه، ائتلاف لفظ با معنا می‌گویند. در اینجا هم حائض شدن ناگهانی زنی عقیم و کهن‌سال، حادثه‌ای غریب است. برای همین برای این نوع حائض شدن، لفظ غریب به کار رفته است. مفسرانی که به سوی این برداشت متمایل نشده‌اند، مشکلشان غریبی کلمات قرآن بوده، ولی اگر با این آرایه آشنا بودند، به سوی آن برداشت متمایل نمی‌شدند.

از علم بیان هم استفاده‌های زیادی می‌توانیم بکنیم. ما از تشبیه، مجاز و کنایه در بسیاری از استظهارات

---

۶. ن ک: «بایستگی دانش بدیع در تفسیر»، دوفصل‌نامه قرآن شناخت، ش ۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۰.

فقهی داریم بهره می‌بریم و از برخی استظهارات دیگر نیز باید سود بجوییم. برای نمونه، فقها تلاش می‌کنند از آیه «نسائکم حرث لکم» استفاده کنند که آیا آمیزش با همسر از دُبُر جایز است یا نیست، که حل آن به حل مسئله تشبیه برمی‌گردد. به قدری فهم مجاز در آیات و روایات جدی بود که اصولیون طرح این بحث در بلاغت را کافی ندیدند و در اصول، بحث حقیقت و مجاز را پیش کشیدند.

من در زمینه تفسیر هم معتقدم، خیلی از مجازهای قرآن معنایابی نشده‌اند. حتی گونه‌های ناشناخته‌ای از مجاز در قرآن هست که بلاغیون از آن بحث نکرده‌اند! نمونه دیگر، مجازی است که در آیه معراج روی داده است. می‌دانیم که پیامبر اسلام (ص) از مسجدالحرام به معراج نرفته‌اند، بلکه از بیت حضرت خدیجه (س) یا از شعب ابی‌طالب به معراج رفته‌اند. با این حال، خداوند در قرآن چنین می‌فرماید: «خداوند او را از مسجد الحرام به سوی مسجد الاقصی برد. بنابراین، خداوند اطراف مسجد الحرام (شهر مکه) را نیز مسجد الحرام نامیده است. از سوی دیگر مسجد الحرام برای بومیان و مسافران مساوی است. (حج: ۲۵) یعنی بومیان حق اجاره دادن یا فروختن مسجد الحرام را به مسافران ندارند. آیا می‌توان به دلیل آنکه خداوند مکه را هم مسجد الحرام نامیده است، چنین نتیجه گرفت که فروش و اجاره شهر مکه نیز اشکال دارد؟ شیخ طوسی (ره) این دیدگاه را پذیرفته است![۷] بقیه فقها نیز دیدگاه او را به چالش کشیده‌اند. این چالش مبتنی بر معناداری مجازی است که در آیه معراج به کار رفته است.[۸]

علم معانی نیز در فقه تأثیر فراوانی دارد. چه‌قدر از استظهارات ما بر مسائل مربوط به حصر مبتنی است که رهاورد دانش بلاغت است؟ مرحوم شیخ در مکاسب در شروط متعاقدین، نخست استناد پیشینیان به عبارت «رفع القلم عن الصبی حتی یحتلم» را برای اثبات «مسلوب العبارة بودن صبی» رد می‌کنند،[۹] اما خودشان در ادامه برای اثبات همین مطلب به همین عبارت استناد می‌کنند! فرقش این است که این عبارت در روایتی که گروه نخست به آن استناد کرده بودند، تنهای تنها بود، ولی در روایت دیگری نیز همین عبارت به کار رفته است که یک معطوف علیه دارد. همین معطوف علیه سبب می‌شود با توجه به قاعده جامع در باب فصل و وصل، معنای عبارت تغییر کند. مرحوم شیخ توضیح می‌دهند که در این روایت، چگونه وجود این معطوف علیه سبب تغییر معنای این عبارت می‌شود. هر چند مرحوم شیخ، کلمه جامع و فصل و وصل را به کار نمی‌برد، اما روشن است که این استظهار ایشان مبتنی بر همین قواعد است.[۱۰]

بحث سیاق کلام نیز به اینجا مربوط است؟

استاد: لزوماً قرینه سیاق مرتبط به اینجا نیست، ولی برخی مطالب علم بلاغت به ما کمک می‌کند که سیاق را خوب تشخیص بدهیم. یکی از این مطالب، عنصر «حسن تخلص» است که از آرایه‌های کمتر توجه شده علم بدیع است. یک بار شمردم دیدم آقای طباطبایی بیش از بیست مورد از تخلص استفاده کرده است تا پیوستار آیات قرآن به یکدیگر را تشخیص بدهد. ایشان قهرمان سیاق در تفسیر المیزان است.
پیوستار همان ارتباط دیریاب آیات قرآن با هم‌دیگر است که اگر کسی با حسن تخلص آشنا نباشند، باید پیوست آیات را انکار بکند. معنی تخلص این است: عبور و گریز نهان‌روشانه از مطلبی به مطلبی دیگر و یافتن این نهان‌روشی، کار مفسر است. یکی دیگر از آنها عنصر استطراد است که توجه به آن به یافتن سیاقمندی و پیوستار آیات قرآن، به ویژه در جاهایی که دیریاب می‌شوند، کمک شایانی می‌کند. برای نمونه، مرحوم آیت‌الله فاضل و آیت‌الله اشراقی در کتابی که در مورد آیه تطهیر نوشته‌اند، ارتباط آیه تطهیر به آیات قبلی و بعدی را با همین آرایه علم بدیع توضیح داده‌اند. این در حالی است که این ارتباط، یکی از چالش‌های کلامی مهم ما در همین آیه تطهیر است.

آیا علم بلاغت، مدارس و مکاتب گوناگونی دارد؟ آیا اختلافات جدی و دسته‌بندی‌هایی وجود دارد؟

استاد: نمی‌توانیم بگوییم مکاتب وجود دارد، چون پس از سکاکی، همه کار سکاکی را ادامه می‌دهند و در حقیقت، روی تلخیص المفتاح کار می‌کنند. دانش بلاغت که از بحث نقد و شعر شروع شده بود و کاملاً مفهوم‌گرا بود، به دست استادان منطق افتاد که به تحلیل منطقی آن پرداختند و دانش بلاغت از متون بلیغ فاصله گرفت و از اوج متن‌محوری به حضیض قاعده‌محوری افتاد. البته می‌توان گفت، پیش از سکاکی، در زمینه بلاغت نگاه‌های دیگری وجود داشته است، ولی پس از سکاکی، همه سخن سکاکی را با کمی تغییر در برخی مثال‌ها تقلید می‌کنند. البته امروز دیدگاه رقیبی وجود دارد که به صورت مکتب نیست، بلکه بیشتر به صورت فریادهای اعتراض‌آمیز در مقاله‌ها و کتاب‌ها و سمینارهاست. می‌گویند سکاکی خائن است، چون عبدالقاهر نمی‌خواست بلاغت را از علم نحو خارج بکند و بر این باورند که خارج شدن این



۷. ن ک: الخلاف، ج ۳، ص ۱۸۸، مسئلة ۳۱۶.
۸. جواهر الکلام، ج ۲۲، ص ۳۵۲.
۹. مکاسب، ج ۳، ص ۲۷۸.
۱۰. همان، ص ۲۸۲.

من در زمینه تفسیر هم معتقدم، خیلی از مجازهای قرآن معنایابی نشده‌اند. حتی گونه‌های ناشناخته‌ای از مجاز در قرآن هست که بلاغیون از آن بحث نکرده‌اند.

مطالب از دل نحو، خیانت بوده است که باید جلوی آن گرفته شود و باید تمام مطالب بلاغی به دامان علم نحو بازگردد. این دیدگاه را می‌توانید در مقدمه «اسالیب الطلب عند النحويين و البلاغيين» مطالعه کنید.

مسئله‌شان چیست؟

استاد: می‌گویند علم نحو موجود، به علمی خشک و کالبدی بی‌روح مبدل شده است. بلاغت، روح علم نحو بوده است. حالا نه این روح آرامش دارد و نه آن کالبد زنده است. البته درباره حرفشان زیاد توضیح نداده‌اند.

آیا مبانی و نگرش‌های کلامی، اعتقادی یا سیاسی، بر این علم حاکم بوده است؟

استاد: این علم به صورت جدی در تصاحب مکتبی کلامی بوده است. برای نمونه، در بحث مجاز عقلی گفته‌اند که جمله «بهار گیاه را می‌رویاند»، مجاز عقلی است؛ چرا که صرفاً خدا گیاه را می‌رویاند و استناد رویاندن به غیر خدا مجاز عقلی است. این مبتنی بر این پیش‌فرض کلامی است که فاعل همه افعال خداست.

مرحوم محمدرضا اصفهانی، در کتاب «وقایة الاذهان»، که از کتاب‌های اصول معاصر است، این مورد را نقد می‌کند. به کتابش خیلی توجه نشده است، در حالی که در زبان محققی، خیلی قوی بوده و به عربی شعرهای قشنگی می‌سروده و به بدیع و بلاغت، نظر داشته است. بحث‌های جالبی در مباحث الفاظ دارد که اصولیون نباید به سادگی از کنار آن بگذرند. مرحوم اصفهانی به آنها اشکال می‌کند که شما حقیقت را معلوم بکنید تا مجاز مشخص بشود. سپس می‌گوید حقیقت آن است که کاربران زبان با آن انس داشته باشند. بنابراین، «بهار گیاه را رویاند»، حقیقت است.

برخی پیش‌فرض‌ها زبانی است. برای نمونه، ما در بلاغت، کلام را با اعتماد به شخصیت متکلم بلیغ بررسی می‌کنیم. این پیش‌فرض ما در علم بلاغت است. از این رو، کسانی که خرده می‌گیرند که این استفاده‌هایی که از کلام می‌کنید، روح گوینده هم از آن خبر ندارد و خیال‌بافی می‌کنید، به این دلیل است که به این مبنا توجه نکرده‌اند. متکلم بلیغ کسی است که واژه‌گزینی‌ها و ساختارگزینی‌هایش بی‌سبب نیست. برای نمونه، این مصرع که «نیست در لوح دلم جز الف قامت دوست» یا بعضی از نسخ به جای دوست می‌گوید: یار، حافظ‌پژوهی می‌گفت امکان ندارد حافظ در این غزل از واژه «دوست» بهره برده باشد؛ چرا که موسیقی کلام بهم می‌ریزد و الف و قامت، دو کلیدواژه به شمار می‌آیند. واژه «دوست» الف ندارد، ولی واژه «یار» الف دارد. دوست در سه مقام، قامت ندارد؛ اول در مقام کتابت، دوست خوابیده نوشته می‌شود و قامت ندارد، اما یار ایستاده است و با قامت نوشته می‌شود، دوم در مقام شکل‌گیری لب گوینده در حال تلفظ است، که لب گوینده در هنگام تلفظ یار، به شکل عموی و قامت‌دار باز می‌شود، اما در تلفظ کلمه، دوست به صورت خوابیده و افقی باز می‌شود، سوم در مقام تولید امواج صوتی که امواج صوتی تولید شده از تلفظ کلمه یار، برخلاف امواج صوتی برآمده از تلفظ کلمه دوست، ایستاده هستند و قامت دارند.



بیشترین دفاعی که از ورود علم بدیع به درون علم بلاغت شده، این است که اول باید مطابقت با مقتضای حال درست بشود و بعد زیبایی‌ها به وجود بیاید و مطابقت با مقتضای حال، رتبتاً مقدم است.



پیش‌فرض ایشان این است که حافظ به جمیع این ویژگی‌ها در کلمه یار دقت می‌کند. شما باید مبنایتان را مشخص بکنید. آیا حافظ را گوینده‌ای واژه‌گزین در این پایه می‌دانید یا نمی‌دانید؟ اگر این‌قدر به واژه‌گزینی حافظ توجه داشته باشید، باید این سخن را بپذیرید. من وقتی این موارد را می‌بینم، برای بی‌دقتی‌هایی حسرت می‌خورم که در عرصه قرآن و نهج‌البلاغه داریم و می‌گویم خدا ما را ببخشد. در کلمه «إثّاقلتم علی الأرض»، یعنی شما به زمین چسبیده و سنگین شده‌اید، آوردن عبارت «تثاقلتم» نیز جایز بود، ولی چرا خداوند «إثّاقلتم» را انتخاب کرده است؟ در این باره سید قطب چنین می‌گوید: در إثّاقلتم، یک تصویر زبانی وجود دارد؛ یعنی با آوردن تشدید و چیدمان همزه قبل از حرف مشدد، به خوبی یک فشار عمودی رو به پایین را در جرس کلمه نشان می‌دهد. سید قطب با پیش‌فرض اعتماد بسیار شدید به واژه‌گزینی متکلم بلیغ، این نظر را می‌دهد.

یکی از آسیب‌های ساختار موجود علم بلاغت، رکود شدید آن است که نمی‌توان درباره آن نظریه‌پردازی کرد. یکی از بحث‌های امروز در حوزه معناشناسی و زیباشناسی، فونوسمانتیک است؛ یعنی معنایی که آوای کلام دارد و بعضی این هنر را دارند که آوای کلامشان با معنا هماهنگ است. برای نمونه، منوچهر دامغانی چنین می‌سراید: «خیزید و خز آرید که هنگام خزان است». چینش حرف «خ» و «ز»، به کلمه جرس خاصی بخشیده، اما مهم این است که این موسیقی با معنا مرتبط است و می‌تواند معنا را به تصویر بکشد. به این جمله نهج‌البلاغه، که مربوط به زمان بعد از عثمان است، دقت کنید. امیرالمؤمنین توضیح می‌دهند در زمان حکومت عثمان، جایگاه‌ها بر اساس شایستگی‌ها تقسیم نشده است و من باید آن‌قدر شخصیت‌ها را که در جایگاه‌ها قرار دارند، بالا و پایین بکنم، که به اندازه بالا و پایین شدن حبوبات در دیگ در حال جوش است، تا هر کس به جایی برود که شایسته‌اش بوده است. می‌فرماید: «لَتُبَلْبَلُنَّ بَلْبَلَةً وَ لَتُغَرْبَلُنَّ غَرْبَلَةً لَتُسَاطُنَّ سَوْطَ الْقِدْرِ». دقیقاً این آهنگ، آوا و جرس، همان معنا را به ذهن منتقل می‌کند. ما مأمور بودیم از طرف خودشان که زیبایی‌های کلامشان را به جوانان نشان بدهیم و وقتی این کار را نمی‌کنیم، خلأ به وجود می‌آید. بچه‌ها دنبال نوشته‌های «شل سیلور استاین» یا «جبران خلیل جبران» می‌افتند که خیلی در ایران کتاب‌هایشان پرفروش کرده است. کلمات زیبای آنها در بازاری رونق می‌یابد که ما زیبایی نهج‌البلاغه را نشان نداده باشیم. از مدیریت در نهج‌البلاغه، سیاست در نهج‌البلاغه، ماهی در نهج‌البلاغه، خفاش در نهج‌البلاغه و نظایر آن بحث کرده‌ایم، اما ترجمه‌ای معطوف به زیبایی نهج‌البلاغه نداریم که به جوان‌ها بدهیم که دست‌کم احساس بکنند این هم یکی از آثار ادبی جهان است. بنابراین، باید بلاغت را رشد بدهیم و از این رکود هشت‌صد ساله که از زمان سکاکی به وجود آمده است، خارج کنیم و عیب‌هایش را بگیریم و به جایی برسانیم که بتواند این خلأها را ترمیم کند.

برای تغییر و اصلاح این علم باید از کجا شروع کرد؟

استاد: تقریباً نسل استادان این فن در حال انقراض است. این جمله تلخ را باید بزرگان حوزه بشنوند. استاد به معنی متخصص در علم، نه مدرّس کتاب درسی یا حاشیه‌نویس آن. آسیب‌های زیادی این مشکل را به وجود آورده است. یکی اینکه ذهن استادان واقعی به ساختار موجود خو کرده‌اند، در حالی که بسیاری از زیبایی‌ها در زبان وجود دارد که ما کشف نکردیم و هنوز به سمت کشف کردن آنها هم نرفتیم. ما برای قاعده‌یابی و نظم‌یابی از موجود بسیار پیچیده‌ای، به نام زبان عربی آمده بودیم، که متن قرآن کریم و نهج‌البلاغه و صحیفه سجادیه اوج آن بودند. واقعاً دچار توهم هستیم، اگر فکر کنیم بلاغت همین‌هایی است که در مختصر و مطول و دلائل الاعجاز و اسرار البلاغة است. ما می‌توانیم از پیشرفت‌ها و تجربه‌های دیگران نیز در مباحث زبان و نحوه ورود آنها به مباحث مختلف زبانی استفاده بکنیم.

روش تحصیل بلاغت

حجت‌الاسلام عبدالحمید مردانی

اشاره

علم بلاغت از سه علم معانی، بیان و بدیع تشکیل شده است. این علم در فهم معارف دینی، نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند. به همین دلیل، روش‌های تعلیم و تعلم آن در حوزه‌های علمیه از اهمیت به سزایی برخوردار است. دانستن این مطلب که علوم بلاغی از علوم آلی در فهم مطالب دینی بوده و همچنین توجه به مبانی شیعه و اهل تسنن در این علم، در تعامل با فهم مطالب، نقش اساسی دارد. از روش‌های بسیار مهم تحصیل در این علم، آشنایی اجمالی و تفصیلی با مفاهیم و گذراندن مراحل سه‌گانه کاربردی؛ یعنی تسلط، تطبیق و خلاقیت است که آن را بارور می‌سازد. هر چند کتاب، استاد و پژوهش‌های شخصی و کلاسی نیز در این مورد بی‌تأثیر نیست.

کلیدواژه:
تحصیل، روش، بلاغت

مقدمه

بدون شک، قرآن معجزه پیامبر اکرم، حضرت محمد (ص) است؛ همان کتابی که تا امروز همه انسان‌ها در عظمت و بزرگی آن سر تعظیم فرو آورده‌اند. اعجاز بیانی قرآن در حجاز و به خصوص در مکه و اطراف آن، بسیار بااهمیت بوده است و چیزی نیست که کسی بتواند آن را پنهان کند، چون در آن زمان که مصادف با زمان نزول قرآن بوده، بازار داغ ادبیات، به ویژه فصاحت و بلاغت جلوه دیگری داشته است. یکی از این بازارها، بازار عکاظ بود که فصیحان و بلیغان بسیاری در آن فعالیت داشته‌اند و در زمان‌هایی خاص از سال، به ویژه در ایام اجتماعات بزرگ، مانند حج، رونق آن بیشتر می‌شد. با وجود این، همه ادیبان آن زمان، در برابر این کلام الهی، اظهار ناتوانی می‌کردند. اصلی‌ترین و مهم‌ترین دلیل در این باب، همان اعجاز بیانی قرآن است که از دو ناحیه عبارتند از:

الف) ارتباط با جهان معنی از طریق وحی؛

ب) ارتباط با عالم زمین جهت هدایت و سعادت.

این کتاب آسمانی برای رسیدن به برنامه اصلی خود، یعنی انسان‌سازی، به توضیح و تفسیر نیاز دارد که آن را هم خدای تبارک و تعالی برای بشر مهیا و آماده کرده و این همان علوم اهل بیت (ع) است که باز هم در قالب سخن و کلام، یعنی روایات پیامبر اعظم (ص) و ائمه اطهار (ع) به دست ما رسیده است.

از طرف دیگر، علما و بزرگانی هم وجود داشته‌اند که این علوم را سینه به سینه و نسل به نسل منتقل کرده‌اند که نحوه انتقال باز هم به شکل کلام و سخن بوده است.

این سخن چون پوست و معنی مغز دان
این سخن چون نقش و معنی همچو جان
این سخن پیدا و پنهان است بس
که نباشد محرم عنقا مگس

با گذر زمان و در هم آمیختن ملت‌های غیر عرب با عرب و همچنین نیاز به فهم و افهام عمیق اعجاز بیانی قرآن و کلام اهل بیت (ع) و همچنین استفاده از کلام علمای گذشته، فنون و علوم بلاغی شکل گرفته و در طول زمان رشد یافته و بر غنای آن افزوده شده است.

باید دانست که علوم بلاغی در فهم علوم اسلامی و معارف دینی، نقش بسیار مهمی دارد. به همین دلیل، تعلیم و تعلم آن، به ویژه در حوزه‌های علمیه، دارای نقش دو چندانی است و ضرورت آن برای طلاب علوم دینی، جایگاه و نقشی اساسی دارد.

یکی از نقش‌های اساسی در تعلیم و تعلم هر علمی، روش‌های به کار رفته در آن علم است. در بلاغت نیز روش‌های تحصیل، تألیف و تدریس، در رونق و یادگیری این علم، نقش اصلی را دارد. در این نوشتار در پی آن هستیم که روش‌های تحصیل این علم را به اختصار، بررسی و مطالبی را برای هدف‌مند کردن آموزش و یادگیری آن بیان کنیم.

گفتنی است هر چند بحث ما در مورد روش‌های تحصیل این علم است، ولی به دلیل ارتباط تنگاتنگ کتاب و استاد در فرآیند تحصیل، لاجرم مقداری به این مباحث هم پرداخته خواهد شد. و علی‌الله التکلان.

انگیزه

برای رسیدن و دست‌یابی به علمی خاص، استعداد و داشتن محرک نسبت به آن علم، از ضروریات است. موتور اصلی برای حرکت در این علم، ایجاد انگیزه نسبت به آن است. شاید بتوان گفت که خودِ انگیزه نیز در بسیاری از موارد پدیدآورنده استعداد است.

انگیزه در علوم بلاغی در سه محور قابل اهمیت است:

الف) استاد

استاد باید انگیزه کافی برای تدریس این علم را داشته باشد. از این رو، باید در این علم اهل پژوهش باشد و با این باور که می‌خواهد شاگردانی محقق و استاد در زمینه علوم بلاغی، تحویل جامعه علمی بدهد، به تدریس این علم بپردازد، به صورتی که شاگردانش را به این باور برساند که شما می‌خواهید فهم تفسیری قرآن و روایات معصومین (ع) را به دست آورید. همچنین در این زمینه کار عملی به آنها بدهد و خود در مرحله کاربرد، مثال‌هایی را تطبیق کند.

به یاد دارم استادی را که چنین می‌گفت: من دوازده سال است که بلاغت تدریس کرده‌ام، ولی نمی‌دانم بلاغت در کجا به درد من می‌خورد. چنین استادی نمی‌تواند به شاگردان خود انگیزه مثبت بدهد، چون ایشان در تاریکی محض به سر می‌برد. از این رو، نمی‌تواند راه را برای دیگران روشن کند. (باید توجه داشت که نحوه انتخاب استاد برای این درس در حوزه، بسیار ابتدایی و غیرکارشناسی است.)

ب) کتاب

کتاب باید برای طلبه، نسبت به یادگیری این علم، انگیزه مثبت پدید آورد. از این رو، کتاب باید مراحل آموزشی را پشت سر بگذارد و ناظر به آن مراحل، نوشته شود. به جرئت می‌توان گفت کتاب‌های موجود در حوزه بلاغت، به این مسئله نپرداختند و در این زمینه نیز اشکالاتی دارند، اما استادان محترم باید این مسئله را بدانند که کاستن از ارزش‌های محتوایی کتاب، به طلاب صدمات جبران‌ناپذیری می‌رساند و انگیزه آنها را ضعیف می‌کند. از این رو، تا جایی که امکان دارد، درباره کتابی که تدریس می‌شود، توضیح مثبتی بدهند یا آن را خیرالموجودین، در مرحله آموزش معرفی کنند یا خود به طرقی به غنای آن بیفزایند تا از انگیزه طلاب نسبت به اصل درس کاسته نشود.

گاهی وقت‌ها با معرفی کتاب‌های طولانی و مفصل در این باره از سوی برخی استادان و اهل فن و همچنین ارائه نکردن روشی در به کارگیری آن، سبب سست شدن انگیزه طلاب می‌شود.

ج) شاگرد

حفظ انگیزه شاگرد، از مسائل بسیار مهم در زمینه بلاغت است. به این صورت که طلبه با حل تمارین و پژوهش‌های خاص و رجوع به شواهد قرآنی و حدیثی، مسائل تحقیقی خود را برای بررسی به استاد یا اهل فن نشان دهد، سپس به رشد خود در این زمینه پی ببرد. در مراحل متوسط و عالی این علم، راهنما می‌تواند با مقایسه برداشت‌های مفهومی شاگرد با برخی تفاسیر یا گفته عالمان، به طلاب انگیزه فراوانی بدهد.

آلی بودن علوم بلاغی

آلی یا اصالی بودن علوم بلاغی، یکی از مسائل مهمی است که طلبه علوم بلاغی باید به آن توجه داشته باشند. به این صورت که آیا تحصیل علوم بلاغی به خودی خود مطلوب است یا اینکه برای رسیدن به علم



دیگری باید آن را فرا گرفت. حال که طلبه به آلی بودن آن پی برد، می‌داند چه مقدار از آن را باید بخواند و تا چه اندازه باید بر آن مسلط باشد یا اینکه به چه صورت از آن بهره ببرد. از فواید بسیار مهمی که در این قسمت به آن می‌رسد، این است که این علم در کدام‌یک از علوم دیگر به درد می‌خورد و قابل استفاده است که برای این منظور باید مثال‌هایی از علوم مختلف را بیاورد و آنها را بررسی کند که کاربرد بلاغت در آنها به عنوان علم آلی لابد منه است. البته نقش استاد در این مورد روشن بوده و به عنوان راهنما، یاری‌دهنده طلبه در رسیدن به این هدف است.

در این باره به مثالی اشاره می‌شود: «قال رسول‌الله صلی اله علیه و آله: ألا إنّ الغضب جمرة فی قلب ابن آدم...».

طلبه با خواندن این روایت و توضیحات آن، نحوه کاربردی علم بلاغت در فهم احادیث را توضیح دهد. برای نمونه، این پرسش‌ها را مطرح کند:

۱. چرا پیامبر اسلام (ص) غضب را به جمرة (پاره آتش) تشبیه کرده است؟
۲. چرا پیامبر کلام خود را با دو ادات تأکید آغاز کرده است؟
۳. چرا غضب که امری معنوی است، به جمرهٔ که امر محسوس است، تشبیه شده است؟
۴. چرا ادات تشبیه حذف گشته است؟
۵. چرا پیامبر اکرم (ص) کلام را با تشبیه بیان کردند؟
۶. سیاق کلام بر چه چیزی دلالت می‌کند؟
۷. حال و مقتضای حال چه چیزی می‌تواند باشد؟

و طرح سؤالات دیگری که در علم معانی و بیان و بدیع کاربرد دارد.

در این مرحله، خوب است استاد مثال‌هایی از نحوه کاربرد علوم بلاغی در فهم معنای مراد از علوم مختلف بیان کند، مانند علم فقه، تفسیر، حدیث و نظایر آن، که در یک کلام می‌توان گفت، در این مرحله به هدف غایی علوم بلاغی، که همان فهم دین از آیات و روایات است، اشاره می‌شود.

اشاره به تفاوت میان اصول و قوائد تئوری با مسائل کاربردی

از دیرباز به کارگیری مبانی تحلیلی اهل سنت در کتاب‌های موجود، جزو مهم‌ترین مسائل علم بلاغت بوده که متأسفانه در فهم ایجابی یا سلبی برخی مطالب دینی هم ناخواسته اثر گذاشته است.

برای این منظور، استاد باید با تفکیک مسائل تحلیلی و کاربردی، راه را برای طلبه مشخص کند. به این صورت که پیش از ورود به مسائل تحلیلی که غالباً با بی‌انگیزگی و سردرگمی طلبه همراه است، مثال‌های کاربردی را مطرح کند و با تفکیک مبانی اهل سنت و شیعه، آنها را به شکل ملموس، برای طلبه توضیح دهد. برای نمونه، استاد می‌تواند در بحث قصر اضافی و حقیقی و تقسیم قصر اضافی به افراد، قلب و تعیین این مسئله را به کار ببرد و در همین زمینه، به تحلیل مبانی اهل سنت و شیعه بپردازد و اختلاف مبناها را در تقسیم و عدم تقسیم قصر حقیقی، به افراد، تعیین و قلب بیان کند. (برای این منظور، تألیف کتاب‌هایی با مبنای شیعی، که در برگیرنده مراحل آموزشی باشد، ضروری است.)



کتاب باید برای طلبه، نسبت به یادگیری این علم، انگیزه مثبت پدید آورد.



کاربردی کردن مطالب

طلبه‌ای که در زمینه بلاغت تحصیل می‌کند، باید قطعاً این علم را به شکل عملی یاد بگیرد، وگرنه تئوری و حفظ کردن آن به تنهایی سودمند نیست.

کاربردی کردن علوم بلاغی، پس از مرحله آشنایی اجمالی و تفصیلی با مفاهیم و قواعد این علم، صورت می‌گیرد که این نوع کاربرد در مرحله آموزش، دارای سه مرحله است: (گفتنی است در مرحله تخصصی و تحقیقی، دو مرحله دیگر به آن افزوده می‌شود.)

مرحله اول: تسلط بر قواعد و اصول علم بلاغت

مرحله دوم: توانایی در تطبیق قواعد و اصول بر مصادیق

مرحله سوم: توانایی در نوآوری در این علم

مرحله کاربردی، مهم‌ترین و اصلی‌ترین مرحله در تحصیل علوم بلاغی است. در همین مرحله است که طلبه احساس می‌کند به برخی مطالب در فهم دین دست یافته است و در این زمینه لذت عجیبی احساس می‌کند. (ناگفته نماند که در این مرحله، به ویژه مرحله سوم، یک مجموعه مقدمات و مسائل مقدماتی، از علوم دیگر هم نیاز است، تا بتوان به این امر مهم دست یافت.)

برای نمونه، توضیح کاربردی آیه زیر می‌تواند به این صورت باشد: «لو أنزلنا هذا القران علی جبل لرأیته خاشعا متصدعا من خشیة الله و تلک الأمثال نضربها للناس لعلهم یتفکرون».

در مرحله اول به وسیله تسلط بر قواعد علم بلاغت، یک سری سؤالات را برای خود مطرح می‌کند، مانند:

۱. مقتضای حال در این آیه چه بوده است و چه چیزی را بیان می‌کند؟
۲. چرا آیه با حرف شرط به کار رفته و چرا حرف شرط «لو» است؟
۳. چرا از ضمیر متکلم مع‌الغیر استفاده شده است؟
۴. مقصود از اسم اشاره چیست؟
۵. چرا از اسم اشاره نزدیک استفاده شده است؟
۶. چرا از القرآن استفاده شده و از واژه‌های دیگری مانند «الکتاب» یا «الفرقان» استفاده نشده است؟
۷. چرا از نزول قرآن بر جبل و غیر عاقل صحبت می‌شود؟
۸. مقصود از صفت متصدعا چیست؟
۹. سیاق آیه بر چه چیزی دلالت می‌کند؟ قرائن موجود در آیه چه چیزهایی است؟
۱۰. آیا در این آیه از مجاز، کنایه یا استعاره استفاده شده است؟ چرا؟

بی‌گمان می‌توان پرسش‌های دیگری هم در این آیه مطرح کرد و با فهم بلاغی به پاسخ آنها پرداخت و آیه را تفسیر کرد.

در مرحله دوم، سؤالات را با مفاهیم بلاغی موجود در ذهن تطبیق می‌دهد تا به جواب‌های مستدل دست یابد که علم بلاغت بر آنها دلالت می‌کند.

در مرحله سوم پی می‌برد که با توجه به قرائن و سیاق کلام، به یک سری مطالب دست یافته که علم بلاغت برای آن مصداق یا مثالی نیاورده یا به یک سری از مسائلی دست پیدا کرده که

آلی یا اصالی بودن علوم بلاغی، یکی از مسائل مهمی است که طلبه علوم بلاغی باید به آن توجه داشته باشند.

علم بلاغت مفهومی برای آن ارائه نکرده است، مانند بعضی از مفاهیمی که مرحوم علامه طباطبایی یا زمخشری در کشاف به آن رسیده‌اند و این همان نوآوری در علم بلاغت است که البته با توجه به مراحل مختلف آموزشی در افراد فرق می کند.
گفتنی است با توجه به ویژگی‌های به کار رفته در مفاهیم علم بلاغت، مانند توجه به سیاق و قرائن، حتی در مراحل آموزشی متوسط هم می‌توان در آن نوآوری ایجاد کرد. البته به شرط اینکه مستدل و با توجه به مقدمات یقینی از علوم معرفتی دیگر صورت گیرد.

نکات هدفمند

در تحصیل علوم بلاغی، نکات دیگری هم اهمیت دارد که به بعضی از آنها اشاره می کنیم:
۱. معرفی کتاب: استاد در کلاس درس، کتاب‌های بلاغی مطرح را برای شاگردان معرفی کند و مقداری هم درباره آنها توضیح ساختاری و محتوایی بدهد. همچنین تفاسیر یا کتب حدیثی را که صبغه بلاغی داشته یا از مباحث بلاغی استفاده زیادی کرده‌اند، به طلاب معرفی کند، مانند تفسیر المیزان یا برخی شروح نهج‌البلاغه. این کار علاوه بر انگیزه‌دهی به طلاب در عملی کردن نحوه کاربردی بلاغت بسیار مهم است.
۲. تحقیق کلاسی: قطعاً استادان محترم بلاغت باید برای هر فصلی از بلاغت یک سری آیات و روایات را جدا کنند و با توجه به فصول مختلف درسی، آنها را به طلاب بدهند و از آنها کار بخواهند. چون این مسئله خارج از مطالب تئوری است، سبب می‌شود مفاهیم در ذهن طلاب نقش ببندد و در پیشبرد مرحله دوم و سوم که ذکر شد، اهمیت داشته باشد. این مسئله را می‌توان با گروهی کردن طلاب و نظارت استاد، در کلاس هم انجام داد.
۳. استفاده از مثال‌های فارسی: گاهی اوقات به ویژه برای مبتدیان، استفاده از مثال‌های فارسی بسیار مفید است و مطالب بهتر بیان می‌شود.

همان‌طور که می‌دانیم بعضی از مباحث با مثال عربی، دیر جا افتاده و همین مسئله ممکن است در فهم یا انگیزه طلاب اثر منفی داشته باشد. در این صورت، مفهوم را با مثالی فارسی که قابل فهم باشد، جا می‌اندازیم، سپس مثالی عربی می‌آوردیم و مطلب را توضیح می‌دهیم.
مثلاً برای جایی که فهم معنا به بیش از یک جمله مرتبط است، مثال عربی برای مبتدیان مشکل به نظر می‌رسد، ولی مثال زیر قابل فهم است:

گلی خوش‌بوی در حمام روزی   رسید از دست محبوبی به دستم
بدو گفتم مشکی یا عبیری   که از بوی دلاویز تو مستم
بگفتا من گلی ناچیز بودم   و لکن مدتی با گل نشستم
کمال هم‌نشین در من اثر کرد   وگرنه من همان خاکم که هستم

در اینجا اگر سلسله ارتباط میان ابیات از هم گسسته شود، معنای مورد نظر به دست نمی‌آید و کاملاً نامفهوم می‌شود، به ویژه اگر این مثال را برای تشبیه تمثیل، که وجه شبه در آن از یک جمله یا بیشتر منتزع می‌شود، ذکر کنیم یا مثلاً در تمثیل از بیت زیر استفاده کرد که نی در آن تمثیلی از انسان کامل است و به علت دوری از نیستان (عالم روحانی) نالان گشته و دست به شکایت می‌زند. (این بیت می‌تواند به غرض اشتیاق انسان در بازگشت به جایگاه اصلی خود باشد و این مسئله را در دیگران زنده نگه دارد.)

بشنو از نِی چون حکایت می‌کند   از جدایی‌ها شکایت می‌کند

یا مثلاً در آموزش ابتدایی در مبحث استعاره مکنیه به جای بیت زیر از مثال «گل می‌خندد» استفاده کرده و سپس بیت عربی را توضیح داده است. در این صورت پی می‌بریم که مطلب آسان و بی‌مؤونه به طلبه انتقال پیدا کرده است.

وإذا المنیةُ أنشبت أظفارها   ألفیت کل تمیمةٌ لا تنفع

ان‌شاءالله با به کارگیری روش‌های عملی در یادگیری علم بلاغت بتوان قدم‌های اساسی در به کارگیری این علم در فهم مسائل دینی برداشت. و علی‌الله التکلان.

برگ امتحانی
نام   نام خانوادگی   کلاس   شعبه   تاریخ امتحان   موضوع امتحان

خودارزیابی علم بلاغت ویژه طلاب

ارزیابی بلاغت

خود را بیازمایید
چه‌قدر می‌توانید از دروسی که خوانده‌اید، استفاده کنید؟ (هر پرسش ۴ نمره)

۱. فردی از شما می‌پرسد: «همیشه سخن از فصاحت و بلاغت قرآن است. قرآن، فصاحت و بلاغت دارد، به چه معناست؟»
اگر بخواهید به صورت علمی و روشمند این مطلب را توضیح دهید، به او چه پاسخی می‌دهید؟
باید نخست فصاحت و بلاغت را تعریف کنید. سپس شاخص‌های آن دو را فهرست، و بر قرآن تطبیق کنید.
واقعاً وقتی می‌گوییم: «قرآن در اوج فصاحت و بلاغت است، یعنی چه؟»
قرآن فصاحت و بلاغت دارد، یعنی
الف) کلمات قرآن دارای خصوصیات زیر است:
از تنافر حروف، غرابت، مخالفت قیاس و کراهت در سمع خالی است، یعنی به راحتی کلماتش تلفظ می‌شود و معنای کلمات دور از ذهن نیست و به کار بردن کلمات، طبق قواعد زبان انجام شده است.
ب) جملات قرآن دارای خصوصیات زیر است:
از تنافر کلمات، ضعف تألیف، تعقید، کثرت تکرار و تتابع اضافات خالی است، یعنی جملات به راحتی تلفظ می‌شوند. ترکیب کلمات در جمله بر اساس قاعده زبانی صورت گرفته است. مقصود گوینده در هر جمله واضح و گویاست.
ج) مطالبی که در هر قسمت از قرآن و راجع به هر موضوعی که بحث شده است، دقیق، شفاف و به مقدار لازم و مطابق با نیاز مخاطب است.
قرآن، فصاحت و بلاغت دارد، یعنی وقتی مخاطب قرآن آیات قرآن را می‌شنود، ریتم و آهنگ منسجم کلمات و جملات آن گوش‌نواز و دل‌رباست و وقتی به معنی آیات دقت می‌کند، آنها را پُرمغز و دارای گستردگی و در عین حال واضح و دارای منظوری مشخص می‌بینند که توجه به آن لازم است و در زندگی‌مان تأثیر حیاتی دارد.

نام
نام خانوادگی

برگ امتحانی

کلاس
شعبه

تاریخ امتحان
موضوع امتحان

۲. در سوره رعد آیه ۳۹ آمده است: «یَمْحُوا اللهُ ما یَشاءُ وَ یُثْبِتُ وَ عِنْدَهُ أُمُّ الْکِتاب».
علامه طباطبایی در تفسیر این آیه چنین آورده است: «خلاصه مضمون آیه این می‌شود که خدای سبحان در هر وقت و مدتی، کتاب و حکم و قضایی دارد و از این نوشته‌ها هر کدام را بخواهد، محو و هر کدام را بخواهد، اثبات می‌کند، یعنی قضایی که برای مدتی رانده، تغییر می‌دهد و در وقت دیگر به جای آن، قضای دیگری می‌راند، ولیکن در عین حال برای همیشه قضایی لایتغیر و غیر قابل محو و اثبات هم دارد و این قضاء لا یتغیر اصلی است که همه قضاهای دیگر از آن منشأ می‌گیرند».[1]
با استفاده از قواعد علم بلاغت، بگویید چگونه علامه این مطالب را به دست آورده است؟

در قسمت اول آیه، از جمله فعلیه و فعل مضارع برای محو و اثبات استفاده شده است. فعل مضارع دلالت بر تغییر تدریجی و مستمر دارد، ولی در قسمت دوم آیه، از جمله اسمیه برای تبیین ام‌الکتاب استفاده شده است که جمله اسمیه دلالت بر ثبوت و دوام دارد. بنابراین می‌توان گفت معنی آیه این است که خداوند در هر وقت و مدتی قضایی دارد که تغییر می‌کند و در عین حال قضایی دارد که تغییرناپذیر است.

۳. در سوره هود آیه ۶۹ آمده است: «وَ لَقَدْ جاءَتْ رُسُلُنا إِبْراهیمَ بِالْبُشْری قالُوا سَلاماً قالَ سَلامٌ فَما لَبِثَ أَنْ جاءَ بِعِجْلٍ حَنیذ».
درباره تفسیر قسمت «قالُوا سَلاماً قالَ سَلامٌ»، میان مفسران اختلاف است. یکی از مفسران می‌گوید: فرق است بین گفتن «السلام علیک» یا «علیک السلام» و گفتن «سلام علیک» یا «علیک سلام» که تعبیر دوم از آن جهت که الف و لام ندارد و به اصطلاح نکره است، نکته‌ای زائد را می‌فهماند و آن یا این است که جنس سلام و همه انواع سلام بر تو باد، یا این است که سلامی بر تو باد که از عظمت و اهمیت نمی‌توان با زبان بیانش کرد و تقدیر کلام چنین است: «علیکم سلام طیب»، یعنی بر شما باد سلامی طیب و طاهر یا چیزهایی دیگر از این قبیل. به همین جهت مفسران در تفسیر این جمله گفته‌اند: مرفوع خواندن کلمه «سلام» بلیغ‌تر از منصوب خواندن است، چون اگر مرفوع بخوانیم، تقدیرش «سلامی چنین و چنان» است و در نتیجه ابراهیم (ع) به ملائکه جواب سلامی داده که بهتر از سلام و تحیت آنان بوده و وظیفه هم همین است که پاسخ‌دهنده سلام، باید پاسخی بهتر از سلام سلام‌دهنده بدهد، به ویژه اگر سلام‌دهنده میهمان باشد. حضرت ابراهیم (ع) نیز می‌پنداشت که واردین میهمانانی از جنس بشرند و در اکرامشان سنگ تمام گذاشت.
مفسر دیگری می‌گوید: به استناد آیه ۲۵ سوره الذاریات «إِذْ دَخَلُوا عَلَیْهِ فَقالُوا سَلاماً قالَ سَلامٌ قَوْمٌ مُنْکَرُونَ» که بیان همان صحنه موجود در سوره هود است، هنگامی که فرشتگان الهی به حضرت ابراهیم سلام کردند، چون حضرت را می‌شناختند و عظمت او را می‌دانستند، با لحن کسی که سال‌هاست با مخاطب آشناست، سلام کردند، ولی چون حضرت ابراهیم (ع) آنها را نشناخت، با لحن کسی که مخاطب را به جا نیاورده است، سلام کرد و نصب در اولی و رفع در دومی و نکره آمدن آن به این جهت است.
به نظر شما کدام‌یک با قواعد بلاغت سازگارتر است و چرا؟

در هر دو نظریه، تنوین در کلمه «سلامٌ» تنوین تنکیر است، اما در نظر اول، علت نکره آوردن، تعظیم مخاطب، و در نظر دوم، علت نکره آوردن القای ناشناخته بودن مخاطب، شمرده شده است.
با توجه به اینکه در آیه سوره هود فقط صحنه سلام گفتن و سپس پذیرایی ترسیم شده، در آیه سوره ذاریات تفصیل سلام گفتن نیز بیان گشته؛ یعنی جمله «قوم منکرون» بعد از کلمه «سلام» آمده است. بنابراین، آیه سوره ذاریات تبیین‌کننده و توضیح‌دهنده آیه سوره هود خواهد بود، یعنی قرینه موجود در سوره ذاریات، بر ابراز ناشناخته بودنِ مخاطبان، دلالت صریحی دارد.
منظور از تنوین در «سلامٌ» را مشخص می‌کند، پس نظر مفسر دوم صحیح خواهد بود.

۱. المیزان، ج ۱۱، ص ۳۷۵.

۴. به علت شیوع قرض دادن و قرض گرفتن‌های با سود، از شما خواسته‌اند در جلسه‌ای علمی ـ که راهبردهای رویارویی با رباخواری و آثار وحشتناک آن بررسی می‌شود ـ سخن بگویید. مخاطبان شما صاحب‌نظران فرهنگی هستند که مطالب بسیاری درباره ربا و رباخواری می‌دانند و قرار نیست شما مطالب تکراری برای آنها بیان کنید. آیه ۲۷۵ سوره بقره را برای بحث انتخاب می‌کنید. خداوند در این آیه فرموده است: «الَّذینَ یَأْکُلُونَ الرِّبا لا یَقُومُونَ إِلاَّ کَما یَقُومُ الَّذی یَتَخَبَّطُهُ الشَّیْطانُ مِنَ الْمَسِّ ذلِکَ بِأَنَّهُمْ قالُوا إِنَّمَا الْبَیْعُ مِثْلُ الرِّبا وَ أَحَلَّ اللهُ الْبَیْعَ وَ حَرَّمَ الرِّبا».
با استفاده از قواعد علم بیان و معادلاتی که در بحث تشبیه وجود دارد، تفسیر این آیه را برای مخاطبان بگویید و توضیح دهید، چرا در بیان نگرش و تفکر رباخواران، به جای اینکه گفته شود: «انما الربا مثل البیع»، برعکس گفته شده است: «انما البیع مثل الربا».

در آیه دو تشبیه وجود دارد:
۱) تشبیه رباخواران به دیوانگان
۲) تشبیه خرید و فروش به ربا
خداوند در تشبیه اول، رباخواران را به دیوانگان تشبیه می‌کند و وجه شبه را کیفیت رفتار غیرعقلانی و نامتعادل قرار داده است؛ یعنی همان‌طور که یک دیوانه رفتاری مناسب با محرک‌ها از خود بروز نمی‌دهد، رباخوار نیز در تشخیص‌ها و تصمیم‌گیری‌هایش چنان نفسانی و بر اساس منافع زودگذرِ فردی عمل می‌کند که هیچ عاقل معمولی، عملکردش را نمی‌تواند هضم کند.
در تشبیه دوم، تحلیل بحث این گونه است که:
چنین فردی که رفتاری غیرعقلانی دارد، رباخواری را اصل می‌بیند؛ زیرا با کمترین زحمت بیشترین منفعت حاصل می‌شود و احتمال ضرر هم در آن نیست. بنابراین وقتی از آنها خواسته می‌شود که رباخواری نکنند، آنها می‌گویند: تجارتی که شما انجام می‌دهید نیز برای کسب منافع و درآمد است، پس مثل ربایی است که ما می‌گیریم. چه‌طور شما تجارت بکنید، ولی ما ربا نخوریم؟!

۵. صنعت طباق، یکی از صنایع ادبی است[2] که در علم بدیع درباره آن بحث و بررسی می‌شود. در سبک گفتاریِ «طباق»، چند مفهوم در قسمت اول گفتار ارائه می‌گردد، سپس ضد همان مفاهیم در قسمت دوم گفتار به کار می‌رود. یکی از مواردی که از این سبک گفتاری در آن استفاده شده، آیات ۵ تا ۱۰ سوره اللیل است. در این آیات چنین آمده است:
فَأَمَّا مَنْ أَعْطَى وَ اتَّقَى(۵) وَ صَدَّقَ بِالْحُسْنَى(۶) فَسَنُیَسِّرُهُ لِلْیُسْرَی(۷)
وَ أَمَّا مَن بَخَلَ وَ اسْتَغْنَی(۸) وَ كَذَّبَ بِالْحُسْنَى(۹) فَسَنُیَسِّرُهُ لِلْعُسْرَی(۱۰)
کلمه به کلمه، آیات سطر اول را با آیات سطر دوم مقایسه کنید: اعطی ضد بخل، صدق ضد کذب، یسر ضد عسر. از این مقایسه فهمیده می‌شود که اتقی ضد استغنی است. با استفاده از این سبک گفتاری می‌توان تفسیر تقوا را از خودِ قرآن به دست آورد. به نظر شما بر اساس نگرش قرآن و به استناد این آیه، «تقوا» چیست؟

از مقایسه کلمات با یکدیگر به دست آمد که اتقی ضد استغنی است. اگر معنی «استغنی» به دست آید، با استفاده از قاعده «تُعرَف الاشیاء باضدادها» می‌توان به معنی «تقوا» پی برد.
معنی کلمه «استغنی» با استفاده از معانی باب استفعال این گونه می‌شود: کسی که احساس بی‌نیازی می‌کند. (غنی، کسی است که واقعاً بی‌نیاز است و مستغنی کسی است که احساس بی‌نیازی می‌کند.)
اگر بخواهیم ضد آن را به دست آوریم، باید ببینیم ضد «غ ن ی» چیست؟
ضد «غنی»، فقر است و ضد «استغنی»، استفقار است؛ یعنی احساس فقر و نیاز. پس «متقی» که به جای «مستفقر» نشسته است، به معنی کسی است که احساس فقر و نیاز به درگاه الهی دارد.

۲. منظور از صنعت ادبی، سبک گفتاری است.


علم لغت

مصاحبه

امیرغلامی

بازخوانی علم لغت

در گفت‌وگو با استاد ملکی نهاوندی



اشاره

محمد ملکی نهاوندی در سال ۱۳۵۴ در نهاوند متولد شد. او در سال ۱۳۶۹ وارد حوزه علمیه قم شد و در مدرسه شهیدین مشغول تحصیل شد.

حضور بیش از ده سال در درس های خارج فقه و اصول حوزه و بهرمندی از دروس بزرگاه حوزه، گذراندن دوره دکتری علوم و قرآن و حدیث، بیش از ۱۵ سال تدریس در سطوح یک، دو، سه و چهار حوزه، و مراکز مختلف دانشگاهی، تالیف چند کتاب و مقاله علمی پژوهشی، و عضویت در گروههای مختلف علمی حوزه و دانشگاهی؛ از جمله سوابق علمی نامبرده می باشد.

طراحی و اجرای چند طرح آموزشی در زمینه ادبیات عرب و طراحی نظام آموزشی لغت عرب از جلمه فعالیت های وی در زمینه ادبیات عرب می باشد.

ایشان هم اکنون معاونت پژوهش مدرسه علمیه معصومیه قم را به عهده دارد.

این شماره مجله را به ادبیات عرب اختصاص دادیم. پرسش ابتدایی ما از شما این است که دانش مفردشناسی چه تعریفی دارد؟

استاد: علم مفردشناسی با نام‌های دیگری از جمله فقه‌اللغه، مفردات قرآن، تفسیر مفردات، واژه‌شناسی و نظایر آن شناخته می‌شود. اینها اصطلاحاتی‌اند که تا حدودی با دانش مفردشناسی هم‌معنا هستند، اما واژه مفردشناسی، شامل سلسله برنامه‌هایی می‌شود که با آن می‌توان واژه‌های زبان عربی را شناسایی کرد و به مفهوم واقعی معنا رسید. امروزه تا حدودی این دانش جا افتاده و با همین عنوان مطرح است.

سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود، این است که جایگاه بحث مفردشناسی در مبحث ادبیات عرب چیست؟ باید توجه کرد که مفردشناسی زیر مجموعه ادبیات عرب نیست، بلکه دانش مستقلی در عرض ادبیات است، هر چند جایگاه ویژه‌ای در ادبیات دارد؛ چرا که ادبیات عرب را بدون فقه اللغه، لغت‌شناسی و مفردشناسی، نمی‌توان به خوبی یاد گرفت.

مفردشناسی با دیگر علوم، از جمله ادبیات چه ارتباطی دارد؟

استاد: زبان عربی غیر از ادبیات عرب است. در واقع، ادبیات یکی از زیر مجموعه‌های زبان عربی است. متأسفانه امروزه بحث مفردشناسی که در حوزه مطرح می‌کنند و می‌شناسند، بحثی جامع نیست و به شکلی آن را طرح می‌کنند که ارتباطش با زبان عربی، بسیار اندک است. در واقع، بحث لغت یا مفردشناسی را به معنا کردن واژه‌های زبان عربی خلاصه می‌کنند. این در حالی است که دامنه واژه‌شناسی خیلی گسترده‌تر است. بسیاری از مقوله‌هایی که در زبان و ادبیات عرب وجود دارد، به سماع برگشت دارند؛ یعنی کلماتی که از عرب شنیده شده و تنها جایی که به صورت کامل به آنها پرداخته شده، «معاجم» است و معاجم یکی از منابع علم مفردشناسی به شمار می‌رود. در واقع، اگر بگوییم لغت و مفردشناسی یکی از پایه‌های ادبیات عرب است، سخن گزافی نگفته‌ایم؛ زیرا یکی از وظایف مفردشناسی، شناساندن سماع‌های ادبیات عرب است. شناخت مصادر ثلاثی مجرد که بحث مهمی به شمار می‌رود، شناخت متعدی یا لازم بودن یک فعل، که خیلی کاربرد دارد، شناخت اینکه یک فعل ثلاثی مجرد، مثل ضَرَبَ در چه ابوابی از ثلاثی مزید به کار رفته است، همگی به وسیله سماع به دست می‌آیند و در حیطه علم لغت و مفردشناسی قرار دارند. این بخش اندکی از ارتباط بحث مفردشناسی با ادبیات عرب است، اما این علم به طور کلی در زبان عربی کاربردهای بیشتری دارد. زبان عربی، زبان اشتقاقات است؛ زبانی با ظرایف بسیار است. در چنین زبانی، نقش واژه‌ها فوق‌العاده اهمیت پیدا می‌کند و نیاز است به دانش شناخت واژه‌ها مسلط شویم و تسلط بر این دانش با توجه به ظرایف و دقایقی که در این زبان است، جز از راه دانش مفردشناسی به دست نمی‌آید. از این رو، بحث مفهوم‌یابی یا معنایابی یکی از کارهای مفردشناسی در زبان عربی است و می‌توان گفت که نتیجه کار مفردشناسی است، اما دامنه مفردشناسی خیلی وسیع‌تر از مفهوم‌یابی است. در واقع، دانش مفردشناسی دارای فروع گوناگون و مهمی است.

برای نمونه، دو مطلب را طرح می‌کنم. مطلب اول بحث اصول معنایی است که بحث مهمی است و لغوی قهاری، مثل ابن فارس را مجبور کرده آنچه در بحث لغت در چنته دارد، در این بحث وارد میدان کند و بحث اصول معنایی

همـه لغـات عربـی را در کتاب مقاییـس اللغه مطرح سـازد.

لطفاً درباره اصول معنایی توضیح بدهید.

استـاد: در اصول معنایی، تمامی کلمات از مواد بررسـی شـده اسـت تا مشـخص شـوند به چـه معانـی ریشـه‌ای و اصلـی برمی‌گردنـد. در خیلـی از موارد، تشـخیص اصـول معنایی، مثـلاً در بحـث مجـازات، اسـتعارات، کنایات یا فرآینـد تغییر معنای یک کلمـه از یک معنا بـه معنـای دیگـر، بـه ما بـرای شـناخت معنـای دقیق، کمـک می‌کنـد. گاهی بـا مراجعه بـه ریشـه معنایـی بعضـی از کلمات اسـتفاده شـده در احادیث و قـرآن کریـم، علت اینکه چـرا آن کلمـه در آن موقعیـت بـه کار رفتـه را متوجه می‌شـویم. بحث اصـول معنایی که مـا از آن غافلیـم، از شـقوق فهـم معناسـت و در ادبیـات مطرح نشـده، بلکـه از مقوله‌های مفردشناسـی یـا دانـش مفـردات اسـت. مثـال دوم، بحـث اشـتقاق کبیـر اسـت. برخـی اسـتادان، اشـتقاق کبیـر را قبـول ندارند و آقای ابن جنـی را صاحب این قـول می‌دانند، در حالـی کـه این گونه نیسـت و اگـر به نگهبانـان لغت، که معاجـم لغویون هسـتند، مراجعه کنیم، می‌بینیم اسـاس کارشـان، به صورت عمده بر مبنای اشـتقاق کبیر اسـت. اشـتقاق کبیـر، یعنـی خروج از مـاده، یعنی مـاده ضَـرَبَ را نبایـد ضَرَبَ بدانیـم، بلکـه باید آن را «ضـاد» و «را» و «بـا» بخوانیم، یعنی فقـط حـروف اهمیت دارنـد، نه ترتیـب حروف و بـرای حروف، معنـا قائل هسـتند. بـه همین دلیـل، بین «ضـرب» و «ربض» و امثالهـم، اشـتراک معنایـی قائـل هسـتند. می‌بینیـم که قبول کـردن ایـن مبنـا یـا قبول نکـردن آن، تفـاوت زیادی بـه وجود مـی‌آورد و خیلـی از واژه‌هـا را می‌توانیم تغییـر معنایی بدهیم یا معانـی دیگـری را به آن‌هـا وارد بکنیم یا بعضـی از معانی را که بـرای واژه‌ای وارد دانسـته‌اند، رد کنیم.

در واقع اشتقاق کبیر می‌گوید، ترتیب حروف اصلی در یک ماده لغوی مهم نیسـت و معنا به حروف اصلی برمی‌گردد؟

استـاد: بلـه. همچنیـن در بحـث تـرادف، در بحـث حقیقـت و مجـاز، در بحـث اضـداد و مقوله‌هایـی از ایـن قبیـل، زبـان عربـی دارای ظرایفـی اسـت کـه دانسـتن آن‌هـا بـرای فهـم معنـا لازم اسـت. زبـان عربـی کـه زبان اشـتقاقات اسـت، زبـان دین ما نیز اسـت و ویژگی‌هایـی دارد کـه در کمتـر زبانـی، ایـن ویژگی‌هـا بـا یک‌دیگـر جمـع می‌شـوند. در بسـیاری از زبان‌هـا، عبـارات دارای ظرایـف و دقـت هسـتند، نـه واژه‌ها. مثـلاً در زبان فارسـی، عبـارات جایـگاه بی‌بدیلـی دارند و به همین دلیل، اشـعاری کـه از حافظ و دیگر شـعرای فارسـی زبان بر جا مانده، ماندگار و جهانی هسـتند، اما در واژه‌های فارسـی، این ظرایـف کمتـر وجـود دارد، در حالی کـه زبان عربـی دارای ویژگی‌های منحصـر به فردی اسـت و در مقولـه واژه، زبـان عربـی، خیلـی ممتاز اسـت. قرآن نیـز به دلیل عربـی بودن، واجـد ایـن ویژگی‌هاسـت. از ایـن رو می‌طلبد که به صـورت همه جانبـه وارد ویژگی‌های لغـات زبـان عربـی بشـویم که این مـورد با بحث مفردشناسـی حاصل می‌شـود.

جایگاه پژوهش لغوی را در دروس فعلی حوزه چگونه می‌بینید؟

استـاد: ایـن پرسـش مهم اسـت. وقتی بـا این نگاه بـه کتاب‌ها یـا جلسـات درس بزرگان مراجعـه می‌کنیـم، می‌بینـم بـزرگان خـوب کار کرده‌انـد و بـه شـکل‌های مختلفـی بـه طلبه‌هـا در زمینـه مفردشناسـی و لغـت، سـفارش‌های أکیـدی می‌کنند، ولی مشـکلی که وجـود دارد، ایـن اسـت که تا امـروز در حوزه، برای آموزشـی کردن ایـن مقوله مهم، یعنی مفردشناسـی یـا فقه‌اللغه، تلاشـی انجام داده نشـده اسـت. در واقع، بـرای فراگیری کامل ایـن دانـش، هیـچ برنامه‌ای تدوین نگشـته اسـت. البتـه کتاب‌هایی، نوشـته و کارهایی به شـکل مقطعـی، انجام شـده، اما ایـن علم به صورت آموزشـی در نیامده اسـت. متأسـفانه بـه همیـن دلیـل طلبه‌هـا و همچنیـن اسـتادان حـوزه از این مقولـه خیلی بیگانه هسـتند. بـرای نمونـه، یکـی از ابتدایی‌تریـن پیش‌نیازهـا در بحـث مفردشناسـی یـا واژه‌شناسـی، شـناخت منابـع اسـت و یکـی از منابـع مفردشناسـی، معاجم لغت اسـت و شـناخت منابع در حـدود یـک پنجاهـم بحث کلـی آموزش مفردشناسـی، سـهم و اهمیت بسـیاری دارد، ولـی اگـر آمـار بگیریـم، می‌بینیـم بسـیاری از طلبه‌هـا، اسـامی مهم‌تریـن معاجـم را هم نمی‌داننـد. ایـن در حالـی اسـت کـه شـمارِ معاجم مهـم و اولیه، بیـش از ده مورد نیسـت. معاجمـی کـه نویسـندگان آن‌هـا مسـتقیماً با بادیه‌نشـین‌ها، کـه صاحبان لغت محسـوب می‌شـوند، مرتبـط بوده‌اند و اقوالشـان قابل اسـتفاده اسـت.

طلبه‌هـا، جوهـری و کتاب صحاحـش، ازهـری و تهذیب‌اللغه‌اش، ابن دریـد و جمهره‌اش، خلیـل و العینـش را نمی‌شناسـند. حتـی اگـر مقاییس‌اللغـه را بـه اسـم معجـمِ بشناسـند، فکـر می‌کننـد کتابـی لغـوی اسـت و لغـت صِـرف در آن آمـده اسـت و اصلاً ایـن کتاب شـناخته شـده نیسـت. شـاید ابن فـارس را درِ مقام ادیب بشناسـند، ولی به عنـوان لغوی نمی‌شناسـند. ایـن در حالـی اسـت کـه او یکـی از مهم‌تریـن کتاب‌هـای لغـت را نوشـته اسـت. اگـر ایـن بیگانگـی طـلاب و عمـوم اسـتادان را در نظـر بگیریـد، آن وقـت متوجه جایـگاه مفردشناسـی در دروس فعلـی حوزه می‌شـوید و می‌فهمید امـروز در چه مرحله‌ای هسـتیم.

امـــروزه بحث مفردشناســی که در حوزه مطـــرح می‌کنند و می‌شناســـند، بحثی جامع نیست و به شکلی آن را طرح می‌کنند کــه ارتباطش با زبان عربی، بسیار اندک است.

علت وجود این فاصله و دوری از نظر شـــما چیســـت؟ آیا برای اینکه این توجه انجام بشود، باید شـــکل یا محتـــوای درس‌ها و کتاب‌ها یـــا نوع درس خواندن‌ها تغییرِ خاصی بکند؟

اسـتاد: مسـلماً همین طور اسـت. اولاً عرض کردم کـه بزرگان مـا خودشـان پرونـده لغـوی خـود را بسـته‌اند. بیشـتر کسـانی کـه بـه مـن بـرای کار لغت‌شناسـی و مفردشناسـی مراجعـه می‌کننـد، دوسـتانی هسـتند کـه می‌خواهنـد کار علمـی قـوی انجـام بدهنـد و برایشـان دغدغه ایجاد شـده اسـت. این نشـان می‌دهـد، کسـانی که کار علمـی قوی می‌کننـد، متوجه اهمیت ایـن موضـوع می‌شـوند و دنبـال حـل آن نیـز می‌رونـد. همان طـور که بـزرگان مـا ایـن کار را کردند، امـا هزینه زیـادی باید بپردازنـد؛ یعنـی وقتـی می‌تـوان ایـن تخصـص مهـم را با یک دوره خیلـی کوتـاه و فشـرده یـاد گرفـت و ذخیـره کـرد، چـرا بایـد عقـب بیفتد تـا زمانی کـه شـخص در کارش بـه ایـن مشـکل برخـورد. در آن وقـت، پیـدا کـردن منبعـی که از آن مطالـب را فراگیـرد و هـم یافتـن اسـتادی کـه بتوانـد او را آمـوزش دهـد، مشـکل‌تر اسـت. بـرای همیـن، وقـت زیـادی خواهـد گرفـت. همان طـور که بنـده بـرای یادگیری مفردشناسـی، وقـت زیـادی صـرف کـردم. ایـن در حالی اسـت که اگر کسـی بـود که به مـن آمـوزش مـی‌داد، ایـن مقولـه، بسـیار بسـیار کم‌تـر، وقـت مـرا می‌گرفـت. عـلاوه بر صرفه‌جویـی در وقـت، ممکـن اسـت کسـانی اصـلاً وارد ایـن وادی نشـوند و ایـن یـک ضربـه بـه شـمار می‌رود و هنگامی که شـخص به مراحـل بالای علمی برسـد، خلأ آن را احسـاس خواهـد کـرد کـه دیگـر به هیـچ شـکل نمی‌توانـد آن را پـر کند.

به نظر شما، دلایل بی‌توجهی به چنین مطلب مهمی چه بوده است؟

اسـتاد: بـه نظـر مـن مقـدار زیـادی از مشـکل، مشـکل سـتادی اسـت. همـان طـور که کارهـای خیلـی مهـم دیگـری نیز داریـم که مثل همیـن به دلایـل مختلف زمیـن مانده اسـت، امـا در مـورد ایـن موضـوع، به نظر من یکـی از دلایل اصلی‌اش این بـوده که تا امـروز، جایگاه آن به درسـتی تشـریح نشـده اسـت.

این کم‌توجهی چیزی نیســـت که به پنج، ده یا بیست سال گذشته مربوط باشـــد، بلکه بحثی اســـت که در طول تاریخ دیده می‌شود. از ابتدای راه‌اندازی فقه و اصول و اجتهاد تا به امروز، خیلی به طور مستقیم به این بحث توجه نشده است و کســـانی هم که کار کرده‌اند، به شکل غیر مستقیم به آن پرداخته‌اند.

اسـتاد: الان حافظـه‌ام یـاری نمی‌کنـد، امـا در سـابقه درسـی بزرگانمـان وجـود دارد کـه لغـت کار می‌کردنـد. بایـد توجـه کـرد کـه آن زمـان مثـل امروز نبـوده که نظام درسـی





علم مفردشناسی با نام‌های دیگری از جمله فقه‌اللغه، مفردات قرآن، تفسیر مفردات، واژه‌شناسی و نظایر آن شناخته می‌شود.



نوشته شده باشد. نظام درسی مربوط به دوران متأخر است. باید ببینیم چگونه هر یک از بزرگان، شاگردان خود را پیش می‌بردند. می‌دانیم که خیلی از بزرگان، به شاگردان خود لغت و تحقیق لغوی یاد می‌داده‌اند. از این رو، توجه به این امر مهم وجود داشته است، اما حالا که نظام درسی نوشته شده و می‌خواهند بر اساس نظام درسی طلبه را جلو ببرند، این درس مغفول مانده است که احیای آن نیز کار مشکلی نخواهد بود و در این زمینه کارهایی در حال انجام است و این بی‌توجهی که تا الان احساس می‌شد، تا حدودی دارد برطرف می‌شود. من دارم می‌بینم که در مرکز مدیریت و در مراکز تخصصی، این دغدغه به وجود آمده است و ان‌شاءالله سرانجامش این باشد که نظام آموزشی ما این بحث را قبول کند.

برای اینکه این بحث در میان طلاب و نیز در بین فضلای حوزه جایگاهش را پیدا کند، چه راه‌کارهایی را پیشنهاد می‌دهید؟

استاد: چند راه به ذهن بنده می‌رسد که خودم چند وقت اجرا کردم و خیلی هم اثر داشته است. شاید بتوانم عرض کنم که این چند سال بنده یک تنه در این زمینه ورود کردم و خیلی هم وقت گذاشتم. یکی از مهم‌ترین عواملی که سبب ایجاد انگیزه و شناخت اهمیت این مسئله می‌شود، این است که از همان ابتدا طلاب مدارس را با لغت و ارتباطش با ادبیات عرب آشنا کنیم. بنده الان گاهی برای طلبه‌های سطح سه و چهار، سؤال‌هایی مطرح می‌کنم که آنان نمی‌دانند جواب آن‌ها را باید از کجا به دست آورند، یعنی طلبه پس از دوازده یا پانزده سال در حوزه نمی‌داند ثلاثی مجرد یا ابواب ثلاثی مزید فعل‌ها را کجا می‌تواند پیدا کند. برای همین، از همان پایه اول باید به طلبه‌ها گفته شود که قسمت عمده‌ای از ادبیات عرب در معاجم است و چند معجم نیز به آنها معرفی شود. در این صورت، طلبه اهمیت مسئله را می‌فهمد.

قرار دادن واحد درسی برای این درس، یکی از ضروریاتی است که باید انجام شود. این مهم هنوز در سطح یک اعمال نشده است، ولی خبر دارم در سطح دو و سه، برخی مراکز تخصصی این درس را گذاشته‌اند. این واحد باید از ابتدا در نظر گرفته شود. برگزاری جلسات توجیهی با استادان مدارس نیز بسیار سودمند است. عموم استادان ما، به ویژه استادان دوره ادبیات از این مقوله دور هستند. حتی می‌توان برای استادان ادبیات عرب، کلاس‌های علمی گذاشت و مفردشناسی را به ایشان یاد داد تا آنها به طلبه‌ها یاد بدهند. این کار سبب می‌شود که استادان، انگیزه پیدا کنند و طلبه‌ها را نیز به این سمت و سو بکشانند. در این قسمت، نقش استادان خیلی محوری است. برای همین، استادان باید در این زمینه، توجیه شوند.

آیا در این زمینه استاد کافی داریم، که به یک واحد درسی تبدیل شود؟

استاد: بله، تا الآن استاد کافی هست و زمینه آماده است.

پیش‌نیازها و مراحل یادگیری دانش مفردشناسی به شکل کاربردی چه‌طور است؟

استاد: بنده در زمینه آموزش مفردات قرآن یا واژه‌شناسی یا مفردشناسی، برنامه‌ای طراحی کرده‌ام که آن برنامه کاملاً شامل این چند گزینه که فرمودید، از جمله بحث پیش‌نیازها، منابع مفردشناسی و مراحل یادگیری مفردشناسی، به شکل کاربردی می‌شود. من این برنامه را هشت سال پیش طراحی کرده‌ام و پنج سال است که به صورت جدی دارم آن را در همه سطوح، سطح یک، دو، سه و چهار و به شکل عمومی و خصوصی و به صورت کاملا کاربردی اجرا می‌کنم. در این برنامه همه پیش‌نیازهای مفردشناسی و هر چه



قرار دادن واحد درسی برای این درس، یکی از ضروریاتی است که باید انجام شود.



که در یک تحقیق یا بررسی لغوی به آن نیاز است، پیش‌بینی شده است.
یکی از پیش‌نیازها، شناخت منابع است. این منابع تا حدودی در بین طلاب ناشناخته است. امروزه طلبه‌ها، نهایتاً معاجم لغت را می‌شناسند، اما افزون بر معاجم لغت، کتاب‌های غریب القرآن و غریب الحدیث نیز وجود دارد. کتاب‌های قوی و زیادی درباره غریب الحدیث داریم؛ کتاب‌های محکم و قهاری مثل النهایه ابن اثیر. همچنین کتاب‌های مفردات قرآن وجود دارد که امروزه متأسفانه به اسم معجم شناخته می‌شوند، مثل مفردات راغب و التحقیق جناب آقای مصطفوی که از دیگر منابع روایات مفسره لغت است. اشعار عرب نیز یکی دیگر از منابع است.
دیگر اینکه در بحث پیش‌نیازها، اصول مفردشناسی را مطرح کردیم. همان‌طور که بزرگان ما برای تفقه در فقه، یک سری اصول را قائل شدند و اصول فقه را طراحی کردند، در مفردشناسی نیز لغویان برای اینکه واژه‌شناسی کنند، اصول مفردشناسی را مطرح کردند که ناگزیر از شناختن این اصول هستیم، مثل اصل ترادف. برای نمونه، از کاربردهای بحث ترادف که در قرآن کریم کارآیی بسیاری دارد، این است که آیا کلماتی داریم که کاملاً هم معنا باشند یا نه. عموم بزرگان، ترادف در قرآن را قبول ندارند. گروه دیگری هم قبول دارند. یکی از کسانی که ترادف در قرآن را قبول ندارد، جناب آقای راغب است که به شدت منکر این مسئله است. می‌بینیم که عمده طلاب و پژوهشگران ما برای واژه‌شناسی در قرآن کریم، به کتاب مفردات جناب آقای راغب مراجعه می‌کنند و آقای راغب، بین کلماتی که در زبان عرب، هم معنا دانسته می‌شوند، اختلاف قائل می‌شود و برای دو واژه مترادف، دو معنای مختلف تعیین می‌کند. طلاب ما باید بدانند که او بر اساس مبنای خود عمل می‌کند. البته ایشان منکر ترادف در اشعار یا احادیث نیست، بلکه می‌گوید شأن خداوند متعال و قرآن کریم، بالاتر از این است که دو کلمه هم معنا را استفاده بکند، چون ممکن است اگر ترادف را قبول کنیم، آن کلمه قرآن را به شکل دیگری معنا کنیم.
بنابراین، اصول مفردشناسی یکی از پیش‌نیازهاست و من در برنامه آموزشی مورد نظرم، به این مطلب توجه کافی داشته‌ام.

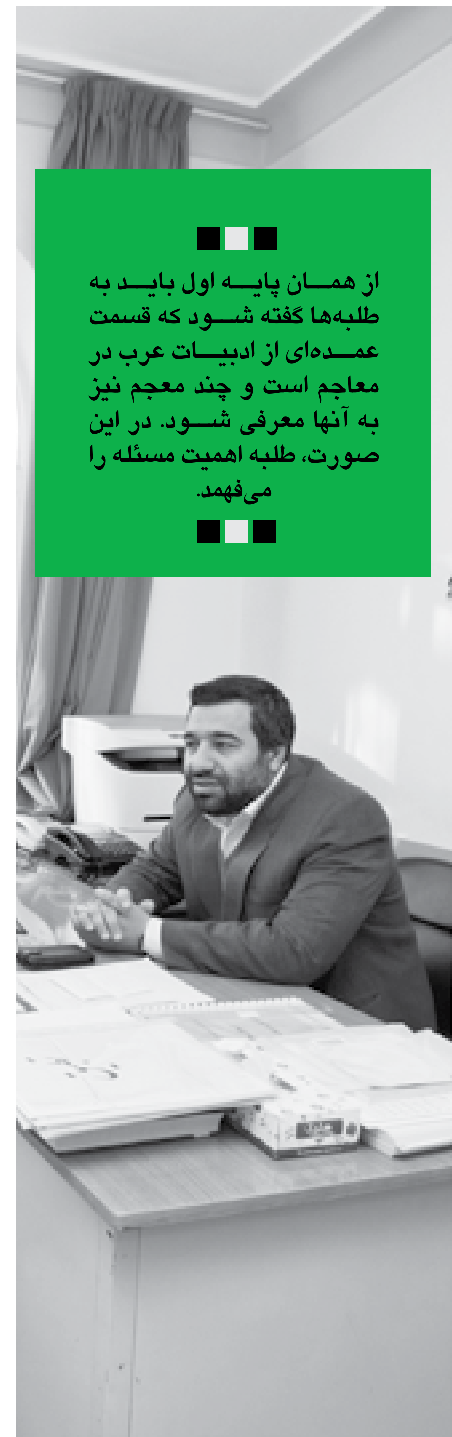
با توجه به اینکه منابع زیاد است؛ قرآن، روایات، اشعار عرب و معاجم، اختلافات هم می‌تواند زیاد باشد. روش تحقیق در این منابع چگونه است؟ با توجه به اینکه مباحث در اینجا عقلی و استدلالی نیست و منابع نیز مشخص است، چه شده که یک نفر این مبنا و نفر دیگر، مبنای دیگری را اتخاذ کرده است؟ روش پژوهش در زمینه مفردشناسی چیست؟
استاد: یکی از مقوله‌های مفردشناسی همین اصول مفردشناسی است. در اصول مفردشناسی، مباحث اختلافی، مطرح و گفته می‌شود که چرا گروهی این مبنا و عده دیگری مبنای دیگری را پذیرفته‌اند؟ چرا یک عده ترادف را قبول دارند و گروهی دیگر قبول ندارند؟ طبیعتاً در آنجا باید به مبانی دیگران اعتماد کنیم و سخن لغویون را برای خود حجت بدانیم یا باید خودمان کار کنیم و به نتیجه برسیم و صاحب‌نظر شویم. بیشتر پژوهشگران به این سمت نمی‌روند و شاید مثل خود ادبیات عرب که علمی ابزاری است و نیازی نیست که در آن به اجتهاد برسیم و می‌توانیم به ادبا و نحویون اعتماد کنیم، در اینجا هم می‌توانیم به یک سری از لغویون و صاحب‌نظران اعتماد کنیم.
این اختلافات مبانی و ادله آنها در برخی کتاب‌ها موجود است. برای نمونه، در کتاب المزهر جناب آقای سیوطی، بحث‌های فقه‌اللغوی یا ابن جنی در الخصائص، این بحث‌ها را مطرح کرده است.

آیا امروز کتاب‌هایی به عنوان منابع آموزش علم مفردشناسی، تألیف شده است؟
استاد: کتاب‌های خوبی نوشته شده است. من چند کتاب تألیف شده در دهه اخیر را دیده‌ام. منتهی مشکلی که این کتاب‌ها با آن دست به گریبانند، این است که هر کدام به بخش خاصی از مفردشناسی توجه کرده‌اند و هیچ کدام از این کتاب‌ها، یک نظام آموزشی هدفمند را برای مفردشناسی جامع یک واژه به مخاطب یاد نمی‌دهد. برخی کتاب‌ها فقط به اصول مفردشناسی پرداخته‌اند. برای نمونه، بحث ترادف و حقیقت و مجاز و بحث‌های فقه اللغوی را مطرح کرده‌اند. بعضی دیگر در کتاب‌هایشان فقط واژه‌هایی را که خودشان بررسی کرده‌اند، طی مراحلی نوشته‌اند و خواننده نمی‌تواند از آنها برنامه‌ای جامع به دست آورد؛ حتی اگر آن درس را زیر نظر استاد بخواند. بعضی از این کتاب‌ها در مدارس تدریس می‌شوند. برای همین، کتاب‌های نوشته شده، در زمینه آموزش مفردشناسی جامع نیستند. هر چند کتاب‌های خیلی با ارزشی هستند، به ویژه که این کتاب‌ها در این زمان خلأ، نوشته شده‌اند که هیچ کس به بحث واژه‌شناسی توجه نمی‌کند.

در برنامه‌ای که داشتید، چگونه مراحل یادگیری مفردشناسی را تعریف کرده‌اید؟
استاد: اگر بخواهم نمایی کلی از مراحل را ترسیم کنم، در ابتدا سعی می‌کنیم پیش‌نیازها را به طلاب و پژوهشگران منتقل بکنیم و بعد از آن، سیر حرکتی به این صورت است که انتخاب واژه و بعد بررسی واژه از منابع اولیه، تطبیق آن بررسی با منابع ثانویه و سپس نتیجه‌گیری از این دو، و انتقال آن به کتاب‌هایی است که معانی استعمالی را بررسی کردند، که کتاب‌های غریب القرآن و غریب الحدیث و مفردات قرآن و روایات مفسره و اشعار عرب هستند، تا ببینیم کتاب‌هایی که معانی استعمالی را بررسی کرده‌اند، به کدام معانی رسیده‌اند. این فرآیند سیری است که ما برای برنامه کامل مفردشناسی پیش‌بینی کرده‌ایم. این برنامه را در کتابی که در دست تدوین دارم، به صورت کامل خواهم آورد.

بنابراین در بحث آموزش مفردشناسی، با فقدان کتاب‌های آموزشی و تدریسی روبه‌رو هستیم.
استاد: بله متأسفانه، اما اگر توفیقی باشد، داریم این کتاب را آماده می‌کنیم و امیدواریم این کار مقدمه‌ای برای شروع کارهای خوب باشد، چون عزیزانی هستند که می‌توانند در این زمینه خیلی خوب قلم بزنند.

به کارها و فعالیت‌هایی که در زمینه مفردشناسی انجام شده یا در حال انجام است، اشاره بفرمایید.
استاد: تا امروز کارهای متفرقه‌ای انجام شده است. از جمله اینکه در سطوح عالی برای برخی رشته‌های تخصصی، واحد مفردشناسی در نظر گرفته شده است و غالباً کارگاه‌هایی هم در مدارس درخواست می‌شود. الحمدلله امروزه درخواست کارگاه رایج است و ما در این زمینه مشغول هستیم. بعضی از عزیزان در گروه تدوین کتب درسی، به فکر تألیف کتاب فقه اللغه هستند. اطلاع دارم، فقه اللغه یا مفردشناسی به عنوان یک واحد درسی برای سطح یک تصویب شده است هر چند فعلاً اجرایی نشده و قرار است در برنامه جدید اجرایی شود. به نظر من الان به عنوان یک نیاز مطرح شده و حرکت نیز شکل گرفته است و امیدوارم تا چند سال آینده، ان‌شاءالله از برنامه‌های قطعی طلاب باشد.



از همــان پایــه اول بایــد به طلبه‌ها گفته شــود که قسمت عمــده‌ای از ادبیــات عرب در معاجم است و چند معجم نیز به آنها معرفی شــود. در این صورت، طلبه اهمیت مسئله را می‌فهمد.

یـک نکته‌دیگـر اینکـه متأسـفانه یـا خوش‌بختانـه ایـن بحـث از مقوله‌هایی اسـت کـه حـوزه در دوره‌ای آن را رها کـرده و حـالا مراکز علوم اسـلامی غیر حـوزوی، زودتر از مـا ایـن بحـث و ایـن درس را شـروع کرده‌انـد. البتـه این خـودِ طلبه‌هـا بودند که این بحـث را به مراکز دانشـگاهی بردنـد و بـه واحـد درسـی تبدیـل کردنـد، ولـی بـا وجـود چنین دغدغه‌ای، تا امروز نتوانسـتیم آن را در نظام درسـی وارد کنیـم و ایـن نشـان‌دهنده ایـن اسـت که یـک مقدار در سـتاد با این مسـئله مشـکل داریم، با اینکه دغدغه‌اش سـالیان درازی اسـت که در بدنه حوزه ایجاد شـده اسـت. در بعضـی مراکـز تخصصی حـوزه دیدم که سـرفصل‌ها را از مراکـز آموزشـی عالی گرفته‌انـد، ولی باید توجه داشـت کـه آن کار کامـل نبوده و کار ناقصی اسـت و ما می‌توانیم در اینجـا کارهـای بهتر و عمیق‌تـری انجام دهیم.

آیا در حوزه‌های علمیه، غیر از قم یا حتی خارج از ایـــران، روی این مباحث کار می‌کنند؟ آیا شما با کارها و فعالیت‌های ایشان ارتباط دارید؟

اسـتاد: بلـه. از چنـد مرکـز اسـتان بـه سـراغ مـن آمدند و تابسـتان بـرای تدریـس بـه اسـتادان و طلبه‌هـای سـطح یـک و دو، بـه آنجـا رفتیـم. به اردوهـای علمی تابسـتانی زیـادی می‌رویـم و ایـن بحـث را مطـرح می‌کنیـم. ایـن علامـت این اسـت کـه دغدغـه آن در عموم حـوزه ایجاد شـده اسـت و امیدواریـم بـه صـورت ضابطه‌منـد درآیـد. شـاید یکـی از علت‌هایـی کـه مانـع شـده ایـن بحـث تاکنـون وارد نظام درسـی حوزه نشـود، تغییراتی اسـت که لازم اسـت انجـام بشـود تـا جـا بـرای ایـن درس در نظام درسـی باز گـردد. این تغییرات تاکنون انجام نشـده اسـت. درس‌هـا بایـد جابه‌جا شـوند و ایـن کار به زمان نیـاز دارد.

آیا علم مفردشناسی جامع تمام علومی است که به لغت می‌پردازد یا می‌توانیم در عرض مفردشناسی، علوم دیگری را قرار دهیم که آنها نیز از ابعاد دیگری به لغت بپردازند؟

اسـتاد: عـرض کـردم کـه عناوین مختلفـی می‌توانـد این دانـش را معرفـی بکند،ماننـد فقه‌اللغه، لغت، واژه‌شناسـی، مفردشناسـی، تفسـیر مفـردات و مفردات بـه تنهایی. نکته دیگـر ایـن اسـت که تمـام علوم اسـلامی به یـک معنا به زبـان عربـی بازمی‌گردنـد، یعنـی منشـعب از زبـان عربی هسـتند. زبـان عربـی هـم از واژه‌هـا و عبـارات تشـکیل شـده اسـت. بـرای همیـن، همـه علـوم اسـلامی نیازمند واژه‌شناسـی هستند.

سؤالم این اســـت که آیا علومی وجود دارند کـــه بـــه واژه بپردازند، اما زیـــر مجموعه مفردشناسی قرار نگیرند؟ مثلاً ارتباط زبان عربی با زبان فارسی، زبان لاتین یا سایر زبان‌ها یا مثلاً عده‌ای اعتقاد دارند ریشـــه تمام زبان‌ها مشترک اســـت. آیا چنین مباحثی که ممکن است در زمینه لغت مطرح بشود، در علم مفردشناسی‌ای که مورد نظر شماست، طرح شده است؟

اسـتاد: مـا فعـلاً در پیـش نیازهـای مفردشناسـی، سـه مطلـب عمـده را بـه عنـوان پیش‌نیازهـای اصلـی در نظر گرفته‌ایـم. معرفـی منابـع، معرفـی اصـول مفردشناسـی و شـناخت ادبیـات و زبـان عربـی، امـا همان‌طـور کـه می‌دانیـد در هـر علمـی، شـناخت تاریخچـه آن علـم و ارتباطـش بـا دیگـر علـوم، امری ضـروری اسـت، ولی در ایـن بحث مفردشناسـی، مـا در مرحلـه اول به سـراغ این حواشـی نرفتیـم. چون امروزه مسـئله مهم مـا، اصل بحث نظام آموزشـی اسـت و در آن ضعف داریم. منشـعب کردن مطالـب و اضافـه کـردن مطالبی که بـه گونه‌های مختلف به بحث مفردشناسـی کمـک می‌کند، چیزهایی اسـت که بعدهـا بایـد انجـام بشـود. مـا هنـوز در گام اول هسـتیم، وگرنـه ایـن مقوله‌ای کـه شـما فرمودید، نکاتی اسـت که در بحـث مفردشناسـی خیلـی لازم اسـت و جـزو دانـش مفردشناسـی اسـت. در واقـع، یکـی از پیش‌نیازهای دانش مفردشناسـی، شـناخت ارتباطـش بـا دیگر دانش‌هاسـت.

اگر نکته‌ای را لازم می‌دانید، اضافه کنید.

اسـتاد: چون مخاطب شـما دوسـتانی هسـتند که با دانش ادبیـات عـرب مرتبـط هسـتند، چه بـه صـورت تحصیل و چـه بـه صـورت تدریـس؛ خواهش می‌کنـم حتـی اگر به ایـن انـدازه می‌توانند، به مفردشناسـی بپردازند کـه ارتباط ادبیـات عـرب بـا معاجـم لغـت را بشناسـند و از آن دریـغ نکننـد. ایـن بحـث خیلی پـر ارزش اسـت و ندانسـتن آن خسـران اسـت. از اسـتادان نیـز می‌خواهم که ایـن ارتباط را یـاد بگیرنـد و بـه طلبه‌هـای خـود آمـوزش بدهنـد و طلبه‌هـا بداننـد کـه ایـن بحـث بـا اینکـه خیلی ضـروری اسـت، یادگیـری آن خیلـی سـخت نیسـت. معاجمـی که اطلاعـات مربـوط بـه ادبیـات را منتقـل می‌کننـد، معدود هسـتند. طلبه‌هـا باید آن معاجـم را بشناسـند و کار کردن بـا آنهـا را یـاد بگیرنـد. از اینکـه معجـم عربـی بـه عربی اسـت، نترسـند. اگـر چنـد وقت بـا ایـن معاجم سـر و کار داشـته باشـند، به دلیل تکرار خیلـی از کلمات، اسـتفاده از آنها آسـان اسـت. نکته دیگـر اینکـه این دانش چـون در زمینـه دیگر علوم کاربردی اسـت، فرّار نیسـت و اگر آن را فراگیرنـد تا آخر عمـر آن را همراه خود خواهند داشـت. در پایـان برای همـه طـلاب آرزوی موفقیـت می‌کنم.

روش تحصیل و فراگیری
علـــم لغت

مقاله

شهاب‌الدین‌شمس

اشاره
با توجه به اهمیت علم فقه اللغه که یکی از علوم قدیمی و در عین حال مهم و فراموش شده است در این مقاله برآنیم که جنبه های مختلف این علم را بررسی نماییم. به دلیل عدم توافق کامل اهل زبان در تعیین و ترسیم چارچوب موضوعات، نویسندگان این فن را به سه گروه تقسیم می کنند. برخی آن را علم اللغه(زبان شناسی) میدانند و برخی آن را فقه اللغه و فیولولوژی نامیده و دسته سوم نظری غیر از این دو گروه دارند که در این مقاله به طور مفصل راجع به آنها بحث شده است.

=مقدمه
بـا توجـه بـه اهمیـت ایـن علم کـه یکی از علـوم قدیمی و در عین حـال مهم و فراموش شـده اسـت، در این مقالـه برآنیم که بـه ایـن موضـوع نگاه مختصری داشـته باشـیم و به جنبه‌هـای گوناگون آن اشـاره کنیم.

تعریف، تعیین موضوعات و تفاوت آن با علم‌اللغه (زبان‌شناسی) و فیلولوژی
نداشـتن موافقـت کامـل اهـل زبان در تعیین و ترسـیم چارچوب موضوعات، نویسـندگان این فن را به سـه گروه تقسـیم کرده اسـت: برخـی علم‌اللغـه (زبان‌شناسـی) را اعـم دانسـته‌اند، عـده‌ای فقه‌اللغـه و فیلولـوژی را یـک علم می‌دانند و دسـته سـوم، نظـری غیـر از نظر این دو گـروه دارند.
دربـاره اسـباب ایـن تفـاوت بایـد گفت کـه علم فقه‌اللغـه به عنـوان میراثی کهن و برآمـده از منابـع عربی ـ اسـلامی، پیش از ایـن نـزد عالمـان شـیعه وجود داشـته و در آن سـو بـا ورود مباحث زبان‌شناسـی و فیلولوژی غربـی بر حجم آن افزوده شـده و علمـی دامنـه‌دار را ایجـاد کـرده اسـت. بـا رکـود علمی در جهان اسـلام، این میراث اسـلامی با قالبـی نو و غربی ارائه شـد که بررسـی و احیای آن از سـوی پژوهشـگران اسـلامی، امری ضروری است.
نگارنده سعی دارد در نه مقدمه و یک پایان، به این موارد اشاره‌ای مختصر داشته باشد.
اول: آنچـه فکـر عالمـان زبان‌شـناس مسـلمان را از دیربـاز به خود مشـغول داشـته، درباره آغـاز پیدایش زبان و ریشـه‌های آن بـوده اسـت. در ایـن بـاب، نظریـات متعددی مطرح شـده اسـت کـه خود به چهار دسـته تقسـیم می‌شـوند و هر کدام بـا ارائه بحث‌هـای پـر دامنـه و یافتـن طرفدارانـی، جـزو اساسـی‌ترین و مهم‌تریـن مباحث این علـم به شـمار می‌آیند.
الف) الهام الهی
ب) وضع و مواضعه
ج) جمع بین دو نظریه سابق مبنی بر خداوندی بودن استعداد و چارچوب ذهنی و ادامه مسیر از سوی بشر
د) تناسب طبیعی میان الفاظ انسان و صوت‌های موجود در طبیعت
دوم: جمـع‌آوری و تحقیـق دربـاره تک‌تـک الفـاظ، کـه به حسـب تاریخ تطـور زندگی و مـرگ، از بین رفتـن لهجه‌های معرب قبـل از اسـلام و پـس از آن، دخیـل، اصطلاحـات علمی، دلالت تـرادف و تضاد، نحت یـا واژه‌آمیزی، اشـتراک معنوی و لفظی و چگونگـی ضبـط آن‌هـا بـر اسـاس حرکات، تقسـیم‌بندی می‌شـود. دانشـمندان این فن بـا نظریه‌هـا و نگاه‌هـای متفاوتی به آن پرداختـه و تک‌تـک الفـاظ را به حسـب شـکل و معنا، بررسـی و کتاب‌هـای گوناگونـی را تدوین کرده‌اند کـه در بخش اول ایـن مقالـه بـه بازخوانـی این قسـمت و در بخش دوم بـه توضیح معاجم لغت و تقسـیم‌بندی آن‌هـا می‌پردازیم.
سـوم: اختـلاف زبان‌هـا و ویژگی‌هـای زبـان عربـی، مظاهر بیانی و ترکیبـی و دلایـل آن و تأثیر اصطلاحات اسـلامی در زبان عربـی، بـه حسـب لفـظ و دلالت اسـت. این قسـمت از سـنگ‌بناهای این علم بـوده و پرداختن بـه آن موجـب تقویت مباحث زبانـی در اسـلام و بیـن عالمان زبان عربی می‌شـود.
چهـارم: مسـائل مربـوط بـه اصـوات اسـت کـه بیشـتر بـه نحوه تلفـظ حـروف از مخـارج و ترتیـب و فرق بیـن آن‌هـا، معانی حـروف، جایـگاه قـرار گرفتن‌شـان در هـر کلمـه، معانی مربـوط و کلماتی می‌پـردازد که دارای حـروف معینی، بـه گونه تقلیب یـا جای‌گزینـی هسـتند. ایـن مبحـث امـروزه نیز جـزو مهم‌ترین مباحث زبان‌شناسـی اسـت و پیش از بررسـی نشـئت و تولید یـک زبـان، اصـوات و حـروف و معانـی نظریه‌پـردازی و حتی فهـم دقیق و صحیـح آرای گذشـتگان، قابل دسترسـی نخواهد بـود. همچنیـن ارتبـاط ایـن نظریات با نحوه معجم‌نویسـی و معنایابی در معاجم پیشـینیان، در همین بخش بررسـی می‌شـود.
پنجـم: دلالـت الفـاظ و ارتبـاط آن‌هـا بـا دلالـت حـروف و حـرکات به عنـوان اجـزای کلمـه، از یک طـرف و از سـوی دیگر، مباحـث تـرادف، تضـاد، مثلثات، لهجه‌هـای معـرب، دخیل، اشـتراک لفظی و معنـوی و از همه مهم‌تـر بحـث اوزان و دخالت آن‌هـا در معانـی مختلـف و مجموعـه مباحثـی اسـت کـه بـه تحلیل معنـا و دلالت تک تـک الفـاظ و کلمات می‌پـردازد.

نکتـه قابـل تأمل این اسـت که اتخـاذ مبنـا در هر مبحث در تنظیـم، ترتیـب، تبویـب و معنایابـی در معاجـم، نقـش بـه سـزایی داشـته و در تحلیـل صحـت و سـقم معاجم و معانـی ادعـا شـده در آن‌هـا، یافتـن معانی حقیقـی و فرق بیـن آن‌هـا، معانی حقیقی دوم، معانی اسـتعمالی و مجازی و نظایـر آن، از جایگاه بسـیار بـا اهمیتی برخوردار اسـت.
ششـم: حیـات زبان‌هـای هم‌خانـواده، خـود یکـی از مهم‌تریـن موضوعـات علم فقه‌اللغه اسـت. بـا تحلیل این مباحث، بسـیاری از مطالـب تاریخـی و جغرافیایـی زبان، مطـرح و مسـائل مربـوط بـه تمـدن و بررسـی چگونگـی سـاختارهای سـازنده آن، کـه یکـی از تفاوت‌هـای مهـم بیـن فقه‌اللغه و علم‌اللغـه یا زبان‌شناسـی اسـت، بررسـی و مطالعـه می‌شـود. در خـلال ایـن بررسـی، بـه تغییـر و تحـول در زبـان و اثرپذیـری و اثرگذاری آن‌هـا بر یکدیگر و از حکومت‌هـا و جغرافیـای آن و نیـز بحـث مهـم خط و رمـزی و ابجـدی (الفبایی) بـودن آن، پرداخته می‌شـود. از نتایـج این بررسـی علمـی، تحلیـل انسان‌شناسـی، تاریخ، جغرافیـا، فرهنـگ و تمدن او از راه شـناخت، و تحلیل زبان او و بـه تبـع، تاریـخ و نحـوه تشـکیل و ترتیـب معاجم در ملـل و تمدن‌های گذشـته اسـت.
هفتـم: مباحـث مربـوط به تکویـن، تحلیل و تولیـد جمله، از کنـار هـم قـرار گرفتـن کلمـات و الفـاظ و حـروف ربط اسـت کـه در دو جهـت، صحـت و سـقم شـکلی و نحـوه جای‌گزینـی ارکان یـا قیـود در جمله (نحو) یـا از نظر ادای معانـی متعدد و مختلف با تغییر شـکل ظاهـری در ترکیب جملـه (بلاغت) صـورت می‌گیرد.
نکتـه قابـل ذکـر در عـدم تداخـل این علـم با علـوم ادبی دیگـر ایـن اسـت کـه علـم زبان‌شناسـی و فقه‌اللغـه در بررسـی‌های زبان‌شـناختی، خـود را در چارچـوب تعریف‌ها و تفکیـک به شـیوه قدمـا نمی‌دانـد، بلکه مجموعـه علوم ادبـی قدیـم به صـورت سلسـله‌ای به هم پیوسـته، تحلیل می‌شـود؛ یعنـی علـوم ادبـی قدیـم بـا نظمـی خـاص و اضافاتـی فـراوان در یـک علـم پردامنـه و بـا وسـعت و دامنـه‌ای بیشـتر در علـم فقه‌اللغـه بررسـی می‌گـردد. این روش در بیـن عالمـان گذشـته ادبیـات عـرب، مثـل ابـن جنـی و سـیبویه و بزرگانـی همچـون مبـرد وجود داشـته اسـت. آنـان بـا نگاهـی غیرتفکیکـی بـه مباحـث زبـان پرداخته‌انـد کـه در جای خـود صحت آن به اثبات رسـیده اسـت.
هشـتم: اصول‌اللغه یا متون اسـتاندارد و قابل اسـتناد زبان عربـی، کـه شـاید اهمیـت آن در این زبـان و تأثیـر آن در فهـم متون دینـی از همه زبان‌های دنیا بیشـتر باشـد. این مبحـث پیـش از ایـن در کتاب‌هایـی همچـون الخصائص ابـن جنـی و بـه گونـه‌ای بسـیار محـدود، امـا منسـجم و باب‌بنـدی شـده، در الاقتراح سـیوطی مطرح شـده اسـت.

نکتـه شایسـته تحقیـق، تبییـن علـل اختلاف بسـیاری از قواعـد صرفـی، نحـوی و بلاغـی و مبانی اسـتنباط قواعد، ضوابـط تحلیـل زبـان، تأثیـر علـوم دیگـر از جملـه علـم اصـول فقـه و منطق و فلسـفه بر آن، روش‌هـای گوناگون تحلیـل زبـان در همـه مراحـل صرفـی، نحـوی و بلاغی و شناسـایی مکتب‌هـای فراموش شـده اسـت. تحقیق در ایـن بـاره، به منظـور اثبات قدمـت و اسـتحکام مباحث در شـرق اسـلامی و عربـی و گشـودن مسـیر تحلیـل زبـان عربی و قرآن، برای مسـلمانان و به وسـیله ایشـان اسـت.
نهـم: فهـم نص و علم معناشناسـی و تحلیـل متنی خاص و پیـدا کـردن معنـا از طریـق تحلیـل آن. ایـن مسـئله در گذشـته و بـه خصـوص در میان مفسـران و اهـل بلاغت، ماننـد ابـی هلال عسـکری، مورد توجـه بـوده و امروز جز



اتخـــاذ مبنا در هـــر مبحث در تنظیـــم، ترتیـــب، تبویـــب و معنایابـــی در معاجم، نقش به ســـزایی داشـــته و در تحلیل صحت و سقم معاجم و معانی ادعـــا شـــده در آن‌هـــا، یافتن معانی حقیقی و فرق بین آن‌ها، معانـــی حقیقـــی دوم، معانی اســـتعمالی و مجازی و نظایر آن، از جایگاه بسیار با اهمیتی برخوردار است.



اندکـی از آن، در میـان مفسـران مسـلمان باقـی نمانـده اسـت.
در پایـان ایـن بخـش، بـه اسـامی برخی کتاب‌هـای مهم در بین دانشـمندان اسـلامی اشـاره می‌شـود:
۱. الخصائـص تألیـف ابوالفتح عثمان بن جنی (درگذشـته ۳۹۲ هــق)
۲. الصاحبـی فی‌اللغـه و سـنن العـرب فی کلامهـا، تألیف ابوالحسـین احمـد بـن فـارس بن زکریـا (درگذشـته ۳۹۵ هــق)
۳. فقـه اللغه و سـر العربیه، تألیـف ابومنصور عبدالملک بن محمـد ثعالبی (درگذشـته ۴۲۹ هــق). بخـش اول کتاب کـه فقه‌اللغـه اسـت، معجـم الفـاظ بـوده کـه بـا نگاهـی خـاص جمـع‌آوری شـده و بخـش دوم کـه سـرالعربیه اسـت، به آداب و سـنت‌های عـرب در ارائـه و تادیه معانی پرداخته اسـت.
۴. کتـاب آخـری کـه تصنیـف و تغییـر شـکل صاحبـی با بعـض اضافـات اسـت، المزهر فـی علـوم اللغـه و انواعها، تألیف جلال‌الدین سـیوطی (درگذشـته ۹۱۱ هــ ق) است. در واقـع، ایـن کتاب برداشـتی از کتاب الصاحبی اسـت که در دسـترس محققان این فن اسـت.

برخـی کتاب‌هـای نوشـته شـده در بیـن عالمـان معاصـر عر ب
۱. فقـه اللغـه تألیـف دکتـر علـی عبدالواحـد وافـی کـه در سـال ۱۹۴۱م در قاهـره بـه چـاپ رسـیده و از اولیـن کتاب‌هـای نوشـته شـده معاصریـن در ایـن زمینه اسـت.
۲. فقـه اللغـه و خصائـص العربیـه تألیـف اسـتاد محمـد مبـارک کـه در سـال ۱۹۶۰م در دمشـق بـه چاپ رسـیده اسـت.
۳. دراسـات فـی فقه‌اللغـه تألیـف مرحـوم صبحـی صالـح کـه در سـال ۱۹۶۰م بـه همـت دانشـگاه دمشـق به چاپ رسـیده است.
۴. مقدمـه لدراسـه فقـه اللغـه تألیـف دکتـر محمـد احمد ابوالفـرج کـه در سـال ۱۹۶۶م در بیـروت به چاپ رسـیده اسـت.
۵. فقه‌اللغـه فی‌الکتـب العربیـه تألیـف عبـده الرجحـی که بـه سـال۱۹۷۲ م در بیـروت به چاپ رسـیده اسـت.
۶. فصـول فـی فقـه اللغه تألیـف دکتر رمضـان عبدالتواب کـه بـه سـال ۱۹۷۳ م در قاهـره چـاپ و بـه فارسـی نیـز برگردانده شـده اسـت.
گفتنـی اسـت، آثـار مهـم دیگـری بـه صـورت جامـع نیز تألیـف شـده کـه نیازمند احیـا و ترجمـه و عرضـه بـه بازار تحقیـق دربـاره این موضوع اسـت.

تأثیـر بررسـی‌های فقـه اللغـه در تحلیـل و بررسـی‌های دقیق‌تـر در علـوم اسـلامی

از اولیـن مباحـث مطـرح شـده در علـم فقه‌اللغـه، بحـث نشـئت و آغـاز زبـان و چگونگـی آن اسـت که بـه موضوع انـزال کتاب‌های آسـمانی بـر پیغمبران همچـون حضرت آدم (ع) بـاز می‌گـردد و در خـلال آن بـه تبییـن آیـات متعـددی از قـرآن ماننـد تعلیم اسـما، انزال کتب و ارسـال رسـل بـه لسـان قوم می‌پـردازد. از مسـائل مربـوط به این بخـش، پرداختـن بـه مباحـث اصـوات در علومـی مثـل تجویـد، قرائـات، صحـت و سـقم آن‌هـا، برخـی مباحـث صرفـی، اعـلال، ادغـام و کتابـت صحیح الفـاظ و کلمات قـرآن و صحـت و سـقم خطوط مختلفی اسـت کـه قرآن با آن‌ها نوشـته شـده اسـت.
مسـئله بعـدی، اتخـاذ مبنـا در روابـط بین کلمـات از نظر شـکل و معناسـت کـه از نظـر شـکل قرائـات و مثلثات و اشـتقاقات کلمات قرآنی و حدیثی و اوزان، آنها را بررسـی،



آنچه فکر عالمان زبان‌شناس مسلمان را از دیرباز به خود مشغول داشته، درباره آغاز پیدایش زبان و ریشه‌های آن بوده است.



و از نظر معنا، بررسی کلمات متضاد یا مترادف یا کلمات مشترک لفظی و معنوی را تحلیل می‌کند که در تفسیر با مباحثی مثل وجوه و نظایر، که یکی از مهم‌ترین گلوگاه‌های تفسیری است، مربوط می‌باشد. البته منظور از تفسیر و تأثیر این علم در آن، تمامی علوم اسلامی است که اکثر آن‌ها بدون واسطه به فهم نص و متن و کلمات و جملات آن وابسته است. در مرحله بعدی، تألیف جملات از کلمات و تحلیل چینش صحیح و تصحیح و تقویم اعراب و معنای نحوی آیات است که از پراکندگی و تحمیل تحلیلات شخصی در ترکیب جملات قرآنی و معنایابی از آن جلوگیری می‌کند. مسئله دیگر آنکه این علم در تحلیلات زبان متن خود یا معنایابی به واسطه تحلیل متن، به تفسیری جامع و کامل از زبان و متن قرآن پرداخته و یک واژه و کلمه را از حرف و صوت و حرکت و تألیف و ترکیب تا تحلیل آن در جمله و کل متن قرآنی، بازشناخته است و از تحریف و انحراف در فهم معنای آن در حد طاقت بشری جلوگیری می‌کند. البته درباره قرآن کریم تا خلوص و طهارت و سلامت قلب حاصل نگردد و تا انس با حقایق قرآن محقق نشود، غور بیشتر در آن، نه اینکه موجب هدایت و سعادت نمی‌گردد، بلکه نعوذبالله موجب اتمام حجت بیشتر و رفع عذر و بلکه ضلالت و تضلیل نیز خواهد بود.

تاریخچه طرح مباحث فقه‌اللغه در غرب

از آنجا که فقه‌اللغه در غرب در دامن علم‌اللغه یا زبان‌شناسی رشد یافته، بازگشت به زمینه‌های آن در زبان‌شناسی غربی امری لازم بوده است که با سه رویکرد به طرح مباحث خود می‌پردازد.

۱. رویکرد وصفی و توصیفی
۲. رویکرد تاریخی
۳. رویکرد مقارن

در توضیح این سه رویکرد باید گفت که در رویکرد اول، زبانی معین در محدوده زمانی و مکانی خاص مورد تحقیق قرار می‌گیرد، اما در رویکرد تاریخی اساس، تغییرات زبان مشخص در بستر تاریخی است و در رویکرد سوم، تقابلات عمومی یا نظام‌مند بین دو زبان یا بیشتر، اما داخل در یک خانواده زبانی، مثل سامی یا لاتینی بررسی می‌شود؛ زیرا تحقیقات توصیفی و تاریخی برای بسیاری از مباحث زبانی کافی نبوده و جواب‌گوی تمامی سؤالات مربوط به آن نیست.

پس از شکل‌گیری علم‌اللغه و زبان‌شناسی جدید به وسیله سوسور و پیگیری تفصیلی این سه رویکرد پس از او، بسیاری از محققان به فکر تبیین اختلافات بین آن‌ها افتادند و به وجه تمایز و خصوصیات هر کدام اشاره کردند که در ادامه به برخی از این نظریات می‌پردازیم.

دکتر عبده الراجحی در کتاب خود به نام «فقه‌اللغه فی الکتب العربیه» به نقل از روبنز آورده است که فقه اللغه در اصطلاح بریتانیین، مساوی با فقه‌اللغه مقارن است که قدیمی‌ترین رویکرد در زمینه زبان‌شناسی است و در کنار علم‌اللغه تاریخی قرار دارد. بنابراین، علم‌اللغه به حسب تحلیلی که از زبان، در خاستگاه‌های زیبایی‌شناسی، انسان‌شناسی، فرهنگ‌شناسی و تمدن‌شناسی در زمینه و بستر نصوص ادبی دارد، بسیار نزدیک و بلکه هم‌سان با فقه‌اللغه است. البته علم‌اللغه در معنای محدود خود که شامل تحلیل ترکیب‌های زبانی است، بخشی از فقه‌اللغه است، ولی با گسترش دایره موضوعات توسط علمای علم اللغه و زبان‌شناسی، بسیار به فقه‌اللغه نزدیک شد. با آنکه هم‌سانی در ماده دو علم، موجب تقارن دو موضوع گشته و می‌توان بعضی اختلافات را در ابزار، روش و اهداف قائل شد، اما در نهایت تمایز خاصی در این زمینه به وجود نیامده است و محدوده این دو علم برای محقق به طور کامل مشخص نمی‌شود. بدین سبب است که دکتر کاصد زیدی، در کتاب خود به نام «فقه‌اللغه العربیه»، شناسایی فروق دقیق و تمایزات روشن، بین دو علم فقه‌اللغه و علم‌اللغه را کار آسانی نمی‌داند و علت آن را تداخل مباحث و موضوعات این دو علم، در میان علمای شرق و غرب یا اسلام و غرب بیان می‌کند. این تداخل تا حدی است که بسیاری، چه در غرب و چه در شرق و در بین کشورهای اسلامی، هر دو اصطلاح را برای این مجموعه مباحث به کار برده‌اند.

از جمع مباحث مطرح شده در کتب قدما و معاصران، به دو نظر کلی دست می‌یابیم:

الف) نظریه تساوی که قائل به ترادف یا این همانی موضوعات و گستره آنهاست، این دو علم را یکی، و مخالفتشان را در حد اختلاف در اصطلاح می‌دانند که به بعضی از نظریات آن اشاره شد. دکتر عبدالواحد وافی در دو کتاب خود با نام «فقه‌اللغه» و «علم‌اللغه»، قائل به نظریه بوده و تقارب لغوی بین علم و فقه را نشانه و دلیل آن می‌داند. البته خود او در آخر امر، به تفریق بین آن‌ها حکم کرده، ولی تفریق واضحی ارائه نکرده و از سویی فقه‌اللغه را مخصوص زبان عربی ـ و نه تمام زبان‌ها ـ دانسته است. از دیگر قائلان به تساوی، می‌توان از دکتر محمد مبارک نام برد که مبنا را تحقیقات قدما قرار داده و چون ایشان بین این دو اصطلاح فرقی نگذاشته‌اند، او نیز به تساوی این دو حکم کرده است. دکتر صبحی صالح، از دیگر قائلان این نظریه بوده و همچون قدما، تساوی بین این دو علم را پذیرفته است.

نکته: برخی از قائلان این نظریه، از فروق این دو آگاهند، ولی برای تسهیل و تعمیم و خاتمه این مباحث، به این نظریه رو آورده‌اند که البته کثرت تداخل مباحث این دو علم و کمک‌رسانی بسیاری که بین این دو اتفاق می‌افتد و تشتتی که دانشجویان در آن قرار می‌گیرند، باعث اتخاذ این نظریه از طرف ایشان و دیگران شده، اما بیشتر صبغه تعلیمی دارد و گام نهادن در مسیر قدماست.

ب) نظریه تفریق و جداسازی بین این دو علم، طرفداران بیشتری داشته که ظاهراً از دقت زیادتری نیز برخوردار است. این نظریه خود به چند روش و تحلیل برای تبیین این مفارقت پرداخته است.

* روش تاریخی با بررسی زمان ایجاد و تطور معنایی آن‌ها، به دو حوزه معرفتی شرقی ـ اسلامی و غربی پرداخته و از این راه به مرزهای بین این دو علم و تمایزات بینشان توجه کرده است. البته طرفداران این روش در بررسی‌ها و اعلام نتایج، اختلاف‌نظر داشته و ارتباط بین آن‌ها را به چند گونه تبیین کرده‌اند:

۱. نظریه اشتمال فقه‌اللغه بر علم‌اللغه: دکتر عبده الراجحی در کتاب خود به نام «فقه‌الله فی الکتب العربیه» با دنبال کردن روش تاریخی و مرور مراحل مختلف رشد و تطور هر دو علم، به این نتیجه رسیده‌اند که دایره بحث در فقه‌اللغه، وسیع‌تر و بلکه کاملاً شامل دایره علم‌اللغه است؛ زیرا در علم‌اللغه و زبان‌شناسی، زبان به عنوان یک موضوع و برای فهم روابط آن مطرح می‌شود. این در حالی است که در فقه‌اللغه، زبان به عنوان یک وسیله برای رسیدن به هدفی غیر از آنکه همان شناخت تمدن‌ها از راه شناخت زبان آن‌هاست، بررسی می‌گردد. پس به نظر او و برخی دیگر، فقه‌اللغه شامل علم‌اللغه می‌شود و هدفی غیر از آن دارد.

۲. نظریه اختصاص مباحث فقه‌اللغه به زبان عربی و هم‌خانواده آن، از زبان‌های سامی و عدم اختصاص علم‌اللغه به زبانی خاص.

توضیح اینکه، اگر خصوصیات کلی زبان موضوع بحث بود، بحثی زبان‌شناسی است و اگر موضوع بحث از زبان به صورت عام، خارج شد و اختصاص به زبان عربی و سامی پیدا کرد، آن را فقه‌اللغه می‌نامیم که در اینجا تداخل مباحث و اهداف نیز امری قابل قبول خواهد بود، یعنی فقه‌اللغه، زبان‌شناسی اختصاصی زبان عربی و سامی است و اگر مباحث زبان‌شناسی از خلال نصوص و متون مکتوب باستانی و مقارنه آن‌ها با یکدیگر دنبال شد، آن را فیلولوژی نام می‌نهیم. خلاصه اینکه فقه‌اللغه، علمی است که درباره زبان عربی و خانواده سامی آن بحث می‌کند و این

زبان‌شناسی و فقه‌اللغه در بررسی‌های زبان‌شناختی، خود را در چارچوب تعریف‌ها و تفکیک به شیوه قدما نمی‌داند، بلکه مجموعه علوم ادبی قدیم به صورت سلسله‌ای به هم پیوسته، تحلیل می‌شود.



بحث شامل مباحثی همچون نشئت و تطور لهجات در آن، اصوات، دلالت الفاظ، قواعد صرف و نحو و اشتقاق اصول مفردات می‌شود که بعضی با بعضی دیگر یا با برخی پدیده‌های جغرافیایی و تمدنی (فضای تمدنی یا زبانی) ارتباط دارند، و تحقیق درباره هر کدام از این موضوعات، بحث و تحقیقی فقه‌اللغوی است.

* روش تحلیلی: گروه دیگری از دانشمندان، با روش تحلیل آرا به تبیین فرق یا عدم فرق بین این دو علم پرداخته‌اند که البته نظریات متفاوتی را ابراز کرده که مهم‌ترین آن‌ها سه نظریه کلی است که عبارتند از:

۱. نظریه تکمیل: دکتر فضل ربه السید طمان، که با روش تحلیلی به دلالت این دو اصطلاح متداخل پرداخته و در آخر به این نتیجه رسیده که کار اصلی فقه‌اللغه، اتمام و تکمیل مباحث علم‌اللغه است، نظریه خود را این گونه بیان کرده است: «در اینجا فرقی مهم بین علم‌اللغه و فقه‌اللغه می‌بینیم و آن اینکه اولی در ظواهر لغوی و زبانی به صورت ذاتی و در خود زبان بحث کرده و احوال و نشات و تطور و خصائص ذاتی زبان را در زبانی واحد مورد بررسی قرار می دهد، اما فقه‌اللغه در مباحثی وسیع‌تر و شامل‌تر وارد می‌شود، مثل نتایج مختلف اجتماعی و تمدنی که از علم‌اللغه استنباط می‌شود و تقارنی که در مباحث آن با دیگر زبان‌ها از حیث لفظ و مدلولات و بنیه و اصول کلمات می‌باشد و همچنین دنبال کردن حالت کلمه واحد در لغات و زبان‌های متعدد و انتساب آن به یک یا چند اصل، مثلا با دنبال کردن مباحث اصوات و کلمات از حیث شکل و معنا و ترکیب آن در جمله و غیر آن به این نتیجه می‌رسد که بسیاری از زبان‌ها و لغات که سال‌ها زبان‌هایی جداگانه فرض می‌شد، همه به اصلی واحد به نام زبان سامی منتهی می‌شوند. پس فقه‌اللغه به مباحث مقارنه بین زبان‌ها می‌پردازد که تکمیل زبان‌شناسی همگانی است و البته به آن تکیه دارد و از آن جدا نمی‌گردد، در حالی که علم‌اللغه به تفسیر ظواهر لغوی و توصیف و تحلیل آن‌ها می‌پردازد. فقه‌اللغه از آن نتایج برای به دست آوردن روابط زبانی و تاریخی و تأثیر و تأثر هر کدام از دیگری به بحث می‌نشیند».

۲. نظریه اشتمال علم‌اللغه بر فقه‌اللغه: برخی عالمان این علوم مثل دکتر عبدالرحمن ایوب، قائل به شمول علم‌اللغه بر فقه‌اللغه هستند. دکتر ایوب در کتاب خود به نام «محاضرات فی اللغه»، نتیجه تفحص خود در این زمینه را این گونه بیان می‌کند: «با توجه به آنچه قدما در فقه‌اللغه مطرح کرده‌اند، علم‌اللغه و زبان‌شناسی امروز شامل و اعم از آن می‌باشد».

دکتر گاصد زیدی نیز در کتاب خود به نام «فقه اللغه العربیه»، تقریباً همین رأی را بیان کرده و با توجه به عمومیت علم‌اللغه و اختصاص فقه‌اللغه به زبان عربی، به این نظر رسیده که فقه‌اللغه به زبانی معین توجه داشته و تاریخ و اصوات و الفاظ و جملات آن را از نظر تاریخی و تحلیلی بررسی کرده، ولی علم‌اللغه به تمامی زبان‌ها، و به اصل زبان از نظر تاریخ و قوانین و ظواهر عمومی مشترک بین آن‌ها، توجه داشته است.

۳. نظریه اشتمال فقه‌اللغه بر علم‌اللغه: گروهی از دانشمندانی که با روش تحلیلی به استنباط فروق این دو علم پرداخته‌اند، به همان نتیجه روش تاریخی رسیده‌اند که قائل به اشتمال فقه‌اللغه بر علم‌اللغه شده‌اند. از آن جمله دکتر رمضان عبدالتواب در کتاب خود به نام «فصول فی فقه العربیه»، با توجه به نظر ماراپوپای ولومل غربی و تأیید این نظریه از طرف دکتر عبده الراجحی که با روش تاریخی به این نتیجه رسیده، قائل به اشتمال فقه‌اللغه بر علم‌اللغه شده است.

بحث معاجم

مقدمه

لفظ معجم از الحروف المعجمه، یعنی تک‌تک حروفی است که به تنهایی معنایی ندارند، چون عرب غیر خود را که به صورتی نامفهوم نزد ایشان سخن می‌گفتند، عجم، یعنی نامفهوم می‌نامید. از این رو، این نام بدین مناسبت ایجاد شد. جمع آن معجمات، معاجیم و معاجم است که معجمات، صحیح‌ترین و معاجم شایع‌ترین آن‌هاست. اصطلاح معجم اول در بین تاریخ‌نگاران اسلامی، در اوایل قرن سوم و سپس در بین لغت‌نویسان، در اواخر قرن سوم رواج یافت.

برای اولین بار فیروزآبادی بر معجم خود، لفظ قاموس به معنای دریای محیط بر زبان را گذاشت، یعنی کتابی که محتوای تمامی لغات است، چون قاموس و القوموس ته دریا و قعر البحر یا وسط و معظم آن است و جمع آن قوامیس است که البته برخی به درستی به نقد نام‌گذاری معاجم لغت به این اسم پرداخته‌اند.

علم‌اللغه در معنای محدود خود که شامل تحلیل ترکیب‌های زبانی است، بخشـــی از فقه‌اللغه است، ولی با گســـترش دایره موضوعات توسط علمای علم اللغه و زبان‌شناسی، بسیار به فقه‌اللغه نزدیک شد.

اسباب تألیف معاجم و فواید آن

بـرای تألیـف و فایده‌هـای معجم‌هـا، دلایلـی بیـان شـده اسـت کـه در ادامـه بـه برخـی از آن‌هـا اشـاره می‌کنیـم:

۱. توجـه بـه فهـم صحیـح آیـات قـرآن کریم؛ چـرا که تفسـیر مفـردات آن در فهـم صحیح جمـلات و آیـات، نقـش بـه سـزایی دارد و عموماً این کار بـا تنظیم مفردات غریـب و مراجعه بـه آن‌هـا امکان‌پذیر اسـت.

۲. تفسـیر الفـاظ غریبـی کـه در احادیـث و جمـلات به جـا مانـده از صحابه، مطرح شـده، به تألیـف کتـب غریـب الحدیـث انجامیـد و از آنجا به کتـب معاجم لغـت، راه یافت.

۳. شـناخت و آشـنایی بـا الفاظـی کـه فقهـا در کتاب‌هـای فقهـی خـود بـه کار می‌برنـد و بررسـی ارتبـاط ایـن اصطلاحـات بـا معنـای لغـوی آن الفـاظ. ایـن کتـب را لغه‌الفقـه یـا اصطلاحـات فقهـی می‌نامنـد کـه البتـه در گذشـته جـزو کتـب لغـت اختصاصی بوده اسـت، نـه کتـب مصطلحات.

۴. فهـم مفـردات قصائـد شـعری و قطعـات نثـری کـه بـه دلایل گوناگـون از جمله گذشـت زمـان و تطـور زبـان یا اسـتفاده شـعرا و ادبـا، از کلمـات غریب و سـنگین برای آیندگانشـان نامأنـوس و غریـب می‌نمود.

۵. نگـه‌داری زبـان عربـی کـه به واسـطه گسـترس حکومت‌های اسـلامی عربـی در مناطق مختلـف، در معـرض تلـف و تغییـر و اختـلاط بـا زبان‌هـا و لهجه‌هـای دور از فصاحـت قـرار گرفتـه بـود. البتـه حفاظـتِ زبـان فصیـح عربـی از داخـل شـدن کلمـات غیـر عربی یـا غیر فصیـح در آن، کـه عمومـاً بـه نوشـته شـدن کتـب فصیـح انجامیـد و از آنجـا بـه معجمـات عمومـی و کلـی راه یافت.

۶. ضبـط و تعییـن صحـت شـکل و نطـق و نقـط کلمـات عربـی که هـم با حروفـی صحیح نوشـته، و هـم بـه صـورت صحیـح خوانـده شـود و هـم نقطه‌هـا در مـرور زمـان جابه‌جـا یا حـذف نشـود، کـه بـرای ایـن کار اصطلاحاتـی نیـز ایجاد، و بـه کار گرفته شـد.

۷. تبییـن اشـتقاقات و تصریفـات و جمع‌هـای صحیـح و مکسـر مسـتعمل و شـناخت مصدر و کلیـه خصوصیاتـی از ایـن قبیـل کـه کاری سـخت، امـا مهـم در تحلیـل و تبییـن زبان‌ها خصوصـاً زبـان عربی اسـت.

۸. نگـه‌داری شـواهد شـعری و اصطلاحـات نثـری و ضرب‌المثلهـای عمومی کـه ثروت‌های زبانـی اقـوام و ملـل به شـمار می‌آیند.

۹. جمـع‌آوری ثـروت زبانـی و شـناخت تعـدد معانـی کـه از سـیاق جمـلات بـرای کلمات به وجـود می‌آینـد و زبـان را زنـده و پویـا نـگاه می‌دارنـد و آماده‌سـازی آن بـرای رشـد تمدنـی فراگیـر، بـا حفظ داشـته‌های گذشـته و تعیین مسـیر بـرای بالندگـی در آینده، که امـروزه آن را در علـم اصطلاح‌سـازی و معاجـم اصطلاحـات می‌بینیـم.

اسناد معاجم

منابعـی کـه ایـن معاجـم بـرای جمـع‌آوری مفـردات از آن‌هـا اسـتفاده می‌کردند، بـه اختصار عبارتنـد از: قـرآن کریـم، سـنت نبوی، اشـعار عرب، به ویـژه عصر جاهلی و پـس از آن دوره اسـلامی و کلمـات و کلام قبایـل فصیـح در صحراهـا و اخبـار و حکایاتـی کـه از آنهـا به جا مانـده بود.

تاریخ تدوین معاجم

نقطـه آغازیـن تدویـن معاجـم در غریـب قـرآن اسـت، کـه بـه دسـت عبـدالله ابـن عبـاس صحابـی معـروف شـکل گرفـت کـه البتـه ایـن نسـبت چنـدان معلـوم نیسـت، امـا آنچه او در تفسـیر برخـی کلمـات بـا اسـتعانت از شـواهدی انجـام داده را می‌تـوان اولیـن تـلاش دانسـت کـه امـروزه نیز در دسـترس اسـت، ولـی اولیـن کتابی که در نسـبت آن بـه مؤلفش

مشـکلی نیست، «غریب القرآن» نوشـته ابـان ابن تغلب (درگذشـته ۱۴۱ هـ ق) اسـت.
پـس از تألیـف در غرائـب، تدویـن در کلمـات غریب غیر مختـص به قرآن و حدیث اسـت که شـامل کلمـات نادر و دور از اسـتعمال بـوده و بـا نـام «نوادر» معروف اسـت. قدیمی‌تریـن اثـر در ایـن بخش، مربـوط بـه ابوعمرو بن العاء بصری (درگذشـته ۱۵۴ هـ ق) اسـت.
در مرحلـه سـوم، لغویـان بـه جمع‌آوری الفاظـی روی آوردنـد کـه بـه یـک یـا چنـد موضـوع مرتبـط بـا هـم اختصـاص دارنـد، مثـل اسـماء الخیل یا شـناخت اسـماء و خصوصیـات پرنـدگان یـا دیگـر حیوانـات یـا سـلاح‌ها یـا گیاهـان یـا اعضـای انسـان و حیوانـات کـه جـزو معاجـم معانـی طبقه‌بنـدی می‌شـوند. کمـی بعـد از ایـن مراحـل خلیـل بن احمـد فراهیـدی (درگذشـته ۱۷۰ هـ ق) بـا نوشـتن اولیـن معجـم لغـوی که بر حسب حروف حلقـی و ترتیـب تقلیبی تنظیـم یافته بـود، تدوین معاجم لغـوی را وارد مرحله‌ای مهـم کـرد و در مرحلـه پایانـی، ترتیـب مـواد بـه حسـب حـروف الفبایـی در اول یـا در آخـر کلمـه شـکل گرفت کـه به سـبب نگاه‌هـای متعدد زبان‌شناسـی و فقه‌اللغـوی گذشـتگان به این امـر نیازمند تفصیـل بیشـتر اسـت کـه در جـای خـود به بررسـی آن می‌پردازیـم.

انواع معاجم

معاجـم بـه حسـب تقسـیمی کلـی، بـه دو نـوع معاجـم معانـی و معاجـم الفاظ تقسـیم می‌شـوند. معاجـم معانی، هـم از نظـر قدمـت و هـم از نظـر مباحث تحلیـل زبانی، دارای اهمیـت بسـیاری هسـتند، امـا در ایـن مختصر، از پرداختـن بـه بررسـی آن‌هـا خودداری می‌کنیـم و بـه معاجـم الفـاظ، آن هـم از نظـر ترتیـب و نحـوه اسـتفاده صحیـح سـهل و سـریع از آن‌هـا می‌پردازیـم.
معاجـم الفاظ دارای سـه تقسـیم معروف اسـت کـه البته از جهـات دیگـر هـم می‌تـوان آن‌هـا را تقسـیم کـرد، امـا تقسـیم انتخـاب شـده هـم از دو ویژگـی عمومیت و اختصـار برخوردار بوده اسـت و هم کاربرد بیشـتری دارد.
الـف) روش ترتیـب حـروف بـه حسـب ترتیـب حـروف حلقـی و مقلوبـات آن
اولیـن کسـی که با ابـداع معجم لغـوی به این امـر اقدام کـرد، «خلیل بـن احمد فراهیدی» اسـت کـه کتاب خود بـه نـام «العین» را بر اسـاس ایـن روش تنظیم کرد.
ایـن ترتیـب و بـه کار بـردن روش تقلیـب در آن، از نگرش‌هـای فقه‌اللغـوی و زبان‌شناسـی او کـه خـود نیـز بـه بعضـی از آنها تصریـح دارد، خبر می‌دهد، امـا نیازمند تفصیـل بیشـتر اسـت کـه در ادامـه بـه آن می‌پردازیـم.

خلیـل معجـم خـود را بـه حسـب ترتیـب حـروف حلقی، تنظیـم کـرد و از دورتریـن حـرف در تلفظ حلقـی، که به نظـر او حـرف عیـن اسـت، شـروع و به این حـرف همزه ختم کرده اسـت: ع ح ه خ غ ق ک ج ش ض ص س ز ط ت د ظ ذ ث ر ل ن ف ب م و ی أ.
ترتیـب دیگـری را کـه مـد نظر داشـته، بر حسـب ثنائی، ثلاثـی، رباعـی و خماسـی بـودن مصـادر اصلـی کلمـه اسـت، یعنـی از عیـن شـروع کـرده اسـت و کلماتـی را کـه بـا عیـن شـروع می‌شـوند و ثنائـی هسـتند، قبـل از کلماتـی آورده اسـت کـه بـا عیـن شـروع می‌شـوند و ثلاثـی هسـتند و بعـد از آن بـه کلمات رباعی و خماسیِ شـروع شـده بـا عیـن می‌پـردازد.
ترتیـب دیگـری کـه در چینـش کلمـات رعایـت کـرده، قاعـده تقلیب در حـروف اسـت، یعنـی عیـن در کلمـات ثنائـی بـا حـرف بعـد از خـود جـا بـه جـا، و بعـد از آن، ذکـر و در ثلاثـی بـا دو حرف بعد از خـود جـا بـه جا و جای‌گزیـن می‌شـود؛ مثـلاً در بخـش اول کتـاب او، کـه حـرف عیـن بررسـی می‌گـردد، همـه کلماتی کـه حرف عیـن در آن‌هـا بـه کار رفتـه اسـت، جمع‌آوری شـده‌اند؛ چـه در اول یـا مراتـب بعـدی کلمـه قـرار گرفته باشـند.
برخـی کتاب‌هایـی کـه بعـد از خلیـل بـه ایـن روش نـگارش یافته‌انـد، عبارتنـد از:
ـ «البارع فی اللغه» نوشـته ابوعلی اسـماعیل بن قاسـم قالی بغدادی (درگذشـته ۳۵۶ هـ ق)
ـ «معجـم تهذیـب اللغـه» نوشـته ابی منصـور محمد بن احمـد ازهری (درگذشـته ۳۷۰ هـق)
ـ «المحیـط فـی اللغه» تألیـف صاحب بن عبـاد طالقانی (درگذشته ۳۸۵ هـق)
ـ «المحکـم و المحیط الاعظـم فـی اللغـه» نوشـته ابی الحسـن علی بن اسـماعیل ابن سیده اندلسـی (درگذشته ۴۵۸ هـق) او از اولیـن لغویـان و علمـای اندلس اسـت که کتابش ارزشـمند اسـت.
ب) روش ترتیـب حـروف الفبایـی به حسـب حـروف اول کلمه
در ایـن روش مـواد زبانـی را نـه طبـق حـروف حلقی که بـه ترتیـب هجایـی کـه همـان ترتیـب الفبایـی اسـت، منظـم می‌کننـد و در حـرف دوم نیز به همیـن صورت تا آخـر. بنابرایـن، همـزه (أ) در اول یا آخرِ ایـن ترتیب، قرار دارد. امـروزه بـه جهـت آسـانی، تقریبـاً تمامـی معاجم از ایـن روش پیـروی می‌کننـد. البتـه یکـی از علت‌های آن دور شـدن معجم‌نویسـی از اتخـاذ نظریـات فقـه اللغـوی و تخصصـی زبان‌شناسـی اسـت کـه در تحلیـل نظریات علمایـی مثـل خلیـل فراهیدی و ابـن فارس، بایـد به آن پرداخته شـود.
از اولیـن معاجمـی کـه بـه این ترتیب نوشـته شـد، کتاب الجیـم ابـی عمرو اسـحاق بـن مرار شـیبانی (درگذشـته ۲۰۶ هـق) اسـت که شـاید بتوان او را مبـدع این ترتیب دانسـت. ایـن روش در آغـاز، بیشـتر در کتـب غرائـب القـرآن و غرائـب الحدیـث دنبـال شـد تـا در معاجم عام لغـوی، کـه برخـی از آن‌هـا عبارتنـد از: «غریبـی القرآن و الحدیـث» یـا «غریبیـن» نوشـته ابـی عبیـد احمـد بن محمد هروی (درگذشـته ۴۰۱ هــق)، «المجموع المغیث فـی غریبـی القـرآن و الحدیـث» نوشـته ابی موسـی بن ابـی بکـر المدینی اصفهانـی (درگذشـته ۵۸۱ هـق).
ج) روش ترتیـب حـروف الفبایـی به حسـب حـروف آخر کلمه
ایـن روش بـه حسـب ترتیـب الفبایـی اسـت، امـا بـا توجـه بـه قـرار گرفتـن آن در آخـر کلمـه و بعـد حـرف اول و بعـد حـرف وسـط اسـت، یعنی در چنیـن معجمی در بخـش الـف کلماتـی قـرار می‌گیـرد کـه حـرف آخر آن‌هـا، الـف اسـت. ایـن روش بیشـتر بـرای شـاعران و ادیبـان کـه بـه حرف آخـر کلمـه بـرای ردیـف و قافیه و سـجع در نظـم و نثـر نیـاز دارنـد، اسـتفاده می‌شـود.
از اولیـن کتاب‌هایـی کـه بـه ایـن روش نوشـته شـده، «التقفیـه فـی اللغـه» نوشـته ابـی بشـر بـن ابـی الیمـان بندنیجـی (درگذشـته ۲۸۴ هــق) اسـت کـه البتـه بـا توجـه بـه سـال تألیـف آن از معاجـم محـدود و ناقـص اسـت. اثـر بعـدی کـه بـه ایـن روش بـوده و تأثیـر زیـادی در کتـب بعـد از خـود داشـته و بـا نـگاه بـه کلمـات صحیـح و نه همـه کلمـات عربـی، نگارش یافته اسـت، کتـاب «تاج اللغـه و صحاح العربیه» اسـت کـه بـه اختصـار به صحـاح معروف اسـت. نویسـنده آن اسـماعیل بـن حمـاد جوهـری (درگذشـته ۳۹۳ هـ ق) اسـت و بـه جهـت در برداشـتن بیـش از چهـل هـزار مـاده لغـوی و تلاش برای جداسـازی کلمـات صحیح از غیـر آن و دلایـل دیگـر، آن را انقلابی در معجم‌نویسـی دانسـته‌اند. پـس از او علمـا بـه ایـن کتـاب توجـه ویـژه‌ای داشـته و اختصـارات و شـروح و تحلیـلات و حواشـی متعـددی بـر آن نوشـته‌اند، امـا از مهم‌تریـن و مفصل‌تریـن کتـب نوشـته شـده بـه ایـن روش معجم، کتـاب «لسـان العـرب» تألیـف جمال‌الدیـن محمـد بن مکـرم بن منظـور افریقی (درگذشـته ۷۱۱ هـق) اسـت کـه از حـدود هشـتاد هزار مـاده لغوی، همراه با شـواهد شـعری، قرآنـی، حدیثـی و فصحـای عـرب و همچنیـن اسـمای اشـخاص، اماکن و بلاد اسـلامی تشـکیل شده اسـت. ایـن ویژگی‌هـا و خصوصیت‌هـای دیگـر، توجـه عالمـان را بـه خـود، جلب و بـرای آن فهرسـتی تهیـه کـرده و بـه شناسـاندن غوامـض آن اهتمـام ورزیده‌اند. حتـی در مـواردی به تبدیـل کردن ترتیـب آن به ترتیب الفبایـی پرداخته‌انـد کـه در جای خود بررسـی می‌شـود.

یادداشت

جمشیدی

تفکر نقّـــاد

اشاره:
این مقاله تفکر صحیح را در مقابل تفکر نادرست نشان می دهد و تفکر صحیح را تفکری نقاد به ما معرفی می کند. هدف و فایده های این تفکر، ویژگی های افراد دارای این تفکر و راه های پرورش این تفکر را به ما می نمایاند. همچنین به بررسی نقش پرسشهای کلیدی در رابطه با این تفکر و انواع سوال ها از جنبه های مختلف می پردازد.

در دنیـای متلاطـم و چالش‌برانگیـز امـروز کـه حـق و باطـل، درسـت و نادرسـت و راسـت و دروغ، سـخت بـه هـم آمیخته‌اند، داشـتن حس مهارت تشـخیص آنهـا از یکدیگر، رمـز موفقیت به شـمار مـی‌رود. ذهـن نقـاد هر چیـزی را بـه راحتـی نمی‌پذیرد یا رد نمی‌کنـد، بلکه نخسـت درباره آن موضوع، سـؤال و اسـتدلال می‌کنـد، سـپس می‌پذیـرد یـا رد می‌کنـد.
جهانیـان بـه اندازه‌ای با اطلاعات متنوع و ناسـالم روبه‌رو هسـتند کـه ضـرورت دارد به انسـان‌ها کمک شـود تا از قدرت تفکرشـان بـرای تشـخیص حـق از باطـل بهـره ببرنـد. تفکـر نقادانـه به ما کمـک می‌کند تـا هنگام تصمیم‌گیـری، از جنبه–هـای گوناگون، مسـئله را بـه خوبـی بررسـی و نقـد کنیم؛ زیـرا پایه تفکـر نقادانه بر پرسشـگری و به دسـت آوردن اطلاعات و اسـتدلال، اسـتوار و از تعصـب و خودرأیی به دور اسـت.
کسـانی کـه فریـب دیگـران را می‌خورنـد یـا بـه راحتـی جـذب گروه‌هـا و افـراد می‌شـوند، یـاد نگرفته‌انـد کـه بپرسـند و بـه عاقبـت کار بیندیشـند. بـرای نمونـه، نوجوانـی کـه تفکـری نقاد دارد، هنـگام دعـوت از او بـه جایـی یا مجلسـی، چنیـن چیزهایی می‌پرسـد: «کـی؟ کجـا؟ بـا چـه کسـی؟ چـرا؟ چـه مـدت؟ چرا مـن؟ با چـه کسـانی؟»
تفکـر نقـاد یکـی از مهارت‌هـای زندگـی اسـت کـه زمینه‌سـاز مهـارت تصمیم‌گیـری و حل مسـئله اسـت. به یاد داشـته باشـیم کـه تفکـر نقـاد بـا انتقـاد فـرق دارد؛ زیـرا هـدف از انتقـاد، چـه بسـا ایـراد گرفتـن اسـت، ولـی هدف تفکـر نقـاد، نقد و بررسـی جنبه‌هـای گوناگـون، نقـاط مثبـت و منفی موضـوع و مقایسـه آن‌هـا بـا یکدیگر اسـت، بـرای اینکـه بتوانیـم تصمیم درسـت‌تر و منطقی‌تـری بگیریـم.
اگـر هـر کـس بـا تفکـر دربـاره خـود، بتوانـد بـه نقـد و بررسـی و کنـکاش مسـائل پیـش آمـده‌اش بپـردازد، درمی‌یابـد کـه کلید گشـایش هـر قفلـی، نـزد خـودِ اوسـت و بی‌جهـت آن را نـزد دیگـران می‌جویـد.

تعریف تفکر نقاد crtical thinking

نقـد یـک فرآیند شـناختی فعال، هدفمند و سـازمان‌دهی شـده اسـت کـه به وسـیله آن، تفکر خـود و دیگران را بررسـی، و درک خـود از وقایـع را روشـن می‌کنیم و ارتقـا می‌دهیم.
نقد زیر سؤال بردن نیست، بلکه ارزیابی کردن است.
نقد، اظهارنظر به صورت اندیشمندانه است، نه شکایت‌آمیز.

اجزای تفکر نقاد

۱. تفکر فعال داشته باشیم؛
۲. بـا بهره‌منـدی از پرسـش‌ها، بـه طـور دقیـق موقعیت‌هـا را بررسـی کنیم؛
۳. خودمان بیندیشیم؛
۴. هر موقعیتی را از دیدگاه‌های گوناگون بنگریم؛
۵. درباره عقایدمان به شیوه سازمان‌دهی شده بحث کنیم؛

تفکر فعال

بهره‌منـدی فعالانـه از هـوش، اطلاعـات و توانایی‌هـای خـود بـرای برخـورد اثرگـذار بـا موقعیت‌هـای زندگـی، تفکر فعـال در برابـر تفکـر منفعلانه اسـت.

بررسی موقعیت به وسیله پرسش‌ها

توانایـی بیـان پرسـش‌های مناسـب و مرتبـط بـرای بررسـی موقعیـت، در تفکـر نقـاد نقـش مهمـی دارد.

تفکر نقادانه به ما کمک می‌کند تا هنــگام تصمیم‌گیــری، از جنبه‌های گوناگون، مسئله را به خوبی بررسی و نقد کنیم؛ زیرا پایــه تفکــر نقادانه بر پرسشگری و به دست آوردن اطلاعات و استدلال، استوار و از تعصب و خودرأیی به دور است.

انواع پرسش‌ها

ـ پرسش‌های مربوط به ترکیب
ـ پرسش‌های مربوط به ارزیابی
ـ پرسش‌های مربوط به کاربرد
ـ پرسش‌های مربوط به اطلاعات
ـ پرسش‌های مربوط به تفسیر
ـ پرسش‌های مربوط به تحلیل
ـ پرسش‌های مربوط به اطلاعات

این پرسش‌ها درصدد تعیین اطلاعات پایه‌ای درباره موقعیت هستند.
ایـن پرسـش‌ها بـا بهره‌منـدی از کلماتـی ماننـد کـی، چـه، کـی، کجـا و چطور، پرسـیده می‌شـوند.

پرسش‌های مربوط به تفسیر

این پرسش‌ها درصدد کشف روابط بین عقاید یا حوادث هستند.
روابط مبنی بر زمان
روابط مبنی بر فرآیند
روابط مبنی بر مقایسه
روابط مبنی بر تفاوت‌ها
روابط علی

پرسش‌های مربوط به تحلیل

ایـن پرسـش‌ها درصدد مشـخص کـردن اجزای تشـکیل‌دهنده یـک فرآیند یـا موقعیت و درک روابـط ایـن اجزا با کل آن هسـتند.

پرسش‌های مربوط به ترکیب

ایـن پرسـش‌ها درصـدد ترکیـب نظریـات بـرای تشـکیل کلیتی جدیـد یا رسـیدن به یک نتیجه‌گیـری دربـاره حـوادث آتی و ایجـاد راه‌حل‌ها هسـتند.

پرسش‌های مربوط به ارزیابی

ایـن پرسـش‌ها درصـدد تعییـن ارزش، حقیقـت و اعتبار نسـبی امورند تا به مـا کمک کند، قضـاوت کنیم و آگاهانـه تصمیم بگیریم.



بهره‌مندی فعالانه از هوش، اطلاعات و توانایی‌های خود برای برخورد اثرگذار با موقعیت‌های زندگی، تفکر فعال در برابر تفکر منفعلانه است.



پرسش‌های مربوط به کاربرد

ایــن پرســش‌ها بــه مــا کمــک می‌کنند تــا از اطلاعــات یــا مفاهیمــی کــه در موقعیتی به دســت می‌آوریــم، در موقعیت‌هــای دیگــر نیــز بهــره ببریم.

خودمان بیندیشیم

بــرای دانســتن اینکــه کــدام عقایــد را بــدون اندیشــیدن از دیگــران گرفته‌ایــم، از خودمان ســؤال کنیم:

ـ این اعتقاد از کجا آمده است؟

ـ دلایل و شواهد شما از کجا آمده‌اند؟

ـ مراجع قدرت

ـ مراجع اطلاعاتی

ـ شواهد واقعی

ـ تجارب شخصی

ایجاد تعادل بین نظر خود و دیگران

یعنی ادغام خود در ساختارهای اجتماعی، بدون فدا کردن استقلال شخصی.

دیدن موقعیت از دیدگاه‌های گوناگون

ـ توجه به دلایل و شواهد موجود برای دیدگاه‌های دیگر.

ـ حمایت از دیدگاه‌های دیگر با دلایل و شواهد.

ـ بحث درباره عقاید خود به شیوه‌ای سازمان‌دهی شده.

ویژگی‌های افرادی که دارای تفکر نقادانه هستند، عبارتند از:

۱. روحیه پرسشگری دارند؛

۲. خود نقد پذیرند؛

۳. داوری آنها به دور از تعصب و لجبازی است؛

۴. هر چیزی را به سادگی و بدون تفکر، نمی‌پذیرند و رد نمی‌کنند؛

۵. از منابــع گوناگــون، اطلاعــات مناســب و دقیقــی دربــاره موضــوع مــورد نقد، به دســت می‌آورنــد؛

۶. درباره مسائل، دید وسیع و دقیقی دارند؛

۷. به جنبه‌های مثبت و منفی مسئله توجه دارند و یک‌سونگر نیستند؛

۸. قدرت تجزیه و تحلیل و استنتاج موضوعات گوناگون را دارند؛

۹. با ذهن باز و متفکرانه درباره مسائل اظهارنظر می‌کنند؛

۱۰. معمولا قدرت تشخیص درست از نادرست را دارند؛

۱۱. گوینده‌ای متفکر و منطقی و شنونده‌ای فعالند؛

۱۲. کل موضوع را در نظر می‌گیرند و به جزئیات نیز توجه می‌کنند؛

۱۳. بــه این مســئله واقفند که ممکن اســت همیشــه حرف یــا راه‌حل دیگران یا خودشــان درست نباشد؛

۱۴. چون به عاقبت کار می‌اندیشند، معمولاً فریب وعده‌های دیگران را نمی‌خورند؛

۱۵. معمولاً به راحتی جذب گروه‌ها و افراد نمی‌شوند.

راه‌کارهای پرورش تفکر نقادانه

۱. نسبت به پدیده‌های اطرافمان، حساسیت و دقت بیشتری داشته باشیم؛

۲. دیده‌هــا، شــنیده‌ها و مطالعــه خود را تجزیــه و تحلیل کنیم و به ســادگی آنها را نپذیریم و رد نکنیم؛

۳. دربــاره هــر موضوعــی بــا پرســش‌های مناسب و مرتبط، اطلاعات بیشــتری به دســت آوریم؛

۴. معمــولاً مســائل، راه‌حل‌هــای گوناگونــی دارنــد، تحمیل راه‌حــل خود یا تحمــل راه‌حل دیگــران بــه عنــوان راه‌حلــی قطعی، منطقــی به نظــر نمی‌آید؛

۵. دربــاره مســائل پیــش آمده، بیندیشــیم و دچار احساســات و هیجان‌های شــدید و کاذب نشــویم و از داوری عجولانــه، تعصــب و خودرأیی درباره موضوعات مــورد بحث بپرهیزیم؛

۶. پیش از پاسخ‌گویی به مسائل بیندیشیم، سپس تصمیم بگیریم و عمل کنیم؛

۷. مشوق خوبی برای مسئولانه اندیشیدن خود و دیگران، به ویژه کودکان باشیم؛

۸. از باورها و نظرهایشان دفاع معقولانه و منطقی داشته باشیم و زود تسلیم نشویم؛

۹. به دیگران اجازه بحث و اظهارنظر درباره موضوع‌های گوناگون را بدهیم؛

۱۰. دربــاره مســائل اجتماعــی یا روزمره، در خانواده یا مدرســه، جلســات گفت‌وگــو، برگزار و همــه را بــه شــرکت فعالانه در این نشســت‌ها تشــویق کنیم؛

۱۱. بــرای رشــد تفکر نقادانــه در کودکان و نوجوانــان، مطالعه زندگی‌نامه نقادان، ســودمند و اثرگذار اســت؛

۱۲. فرآینــد تفکــر کــودکان و نوجوانــان را بررســی و ارزیابــی، و در صــورت نیــاز آنــان را راهنمایــی کنیم؛

۱۳. به راحتی به هر پرسشــی پاسخ نگوییم، بلکه با پرسشــگری مناســب، مخاطب را در رســیدن به پاســخ کمک کنیم؛

۱۴– در جلســات بحث و تبادل افکار، از برچســب زدن، فرمان دادن، ســرزنش کردن، پند دادن، داوری و مســخره کردن اندیشــه دیگران بپرهیزیم؛

۱۵. بــا برقــراری امنیــت و آرامــش روانــی و عاطفــی و احتــرام بــه بــاور و نظر کــودکان و نوجوانــان، آنــان را بــه شــرکت در بحــث و بیــان اظهارنظــر، تشــویق نکنیم؛

۱۶. بــا بیــان پرســش‌های مناســب دربــاره موضوع‌هــای گوناگــون در خانــه و مدرســه، نظریــات دیگــران را جویــا شــویم و آنهــا را نیــز در بحــث و گفت‌وگــو شــرکت دهیــم؛

۱۷. بــا دقــت و حوصلــه بــه نظریــات دیگران در خانه و مدرســه گــوش کنیم تــا بتوانیم با پرســش‌های مناســب آنهــا را بــرای نتیجه‌گیری درســت‌تر راهنمایــی کنیم؛

۱۸. در صــورت مشــارکت نکــردن دیگران در بحث، بیشــتر توضیح دهیم تــا بتوانند حضور فعال‌تری داشــته باشند؛

۱۹. در مقابــل پرســش آنان، پاسخ از پیش تعیین‌شــده‌ای نداشــته باشــیم تا بهتــر بتوانیم بــه نقد و بررســی و تجزیــه و تحلیل موضــوع بپردازیم.

سیره بزرگان

یادداشت



۱۵۰ حکایاتی از سلوک اخلاقی آخوند خراسانی

این نوشتار شامل چند حکایت است که شخصیت اخلاقی آخوند را به روشنی ترسیم می‌کند. کافی است با تصور دقیق جزئیات حکایات، خود یا اطرافیانمان را جای آخوند بگذاریم و تفاوت رفتارهایمان را دریابیم.

زندگینامه



۱۵۳ گاه‌شمار تفصیلی زندگی آخوند ملامحمدکاظم خراسانی

محمدکاظم خراسانی، در سال ۱۲۵۵ هجری قمری در مشهد متولد شد و تحصیل علوم دینی در مشهد، مشغول شد. محمدکاظم ۲۲ سال داشت که برای استفاده از محضر ملاهادی سبزواری، سه ماه در سبزوار اقامت کرد. و پس از آن بیش از یک سال در تهران از درس فلسفه و حکمت حکیم جلوه و ملا حسین خویی بهره برد. وی در سال ۱۲۷۹ وارد نجف شد و در دروس شیخ انصاری و میرزا شیرازی شرکت کرد. میرزا ده سال در نجف ساکن بود و پس از آن، در اثر مشکلاتی که در نجف بروز کرده بود، صلاح را در هجرت به سامراء دید. یک سال پس از آن، میرزای بزرگ درگذشت و مرجعیت شیعه به آخوند خراسانی رسید.. در ادامه نظرات، اتفاقات و تصمیمات ایشان درباره مسائل گوناگون ان به تفضیل بیان می گردد.

یادداشت



۱۵۸ چرا آخوند خراسانی فرد مهمی است؟

آخوند خراسانی، پدیدآورنده یکی از اثرگذارترین کتاب‌های اصولی شیعه است. کتابی وزین و عمیق که از زمان تألیفش تا امروز، متن درسی دوره سطح حوزه‌های علمیه و متن محوری دروس خارج اصول بوده و با وجود نقایص طبیعی و نسبی آن و تألیفات دیگران، هرگز بدیل و جانشینی، نیافته است. عامل اول دشواری بررسی سیره آخوند خراسانی، تکرار ملال‌آور نام پر سطوت وی، در کنار مهجوریت مطالعات سبک شناسی و منهج‌پژوهی در حوزه‌های علمیه است. در زمینه سیاسی شاید به جز امام خمینی، کسی را همچون آخوند خراسانی نیابیم که نظریات سیاسی‌اش به طور شفاف و اثرگذار در تاریخ به جا مانده باشد.

حکایاتی از سلوک اخلاقی آخوند خراسانی

نوشتار

اشاره :

این نوشتار شامل چند حکایت است که شخصیت اخلاقی آخوند را به روشنی ترسیم می‌کند. کافی است با تصور دقیق جزئیات حکایات، خود یا اطرافیانمان را جای آخوند بگذاریم و تفاوت رفتارهایمان را دریابیم.

از لابه‌لای سیره اخلاقی آخوند خراسانی، می‌توان رد پای تربیت اخلاقی استاد عرفان، سید علی شوشتری را به خوبی مشاهده کرد.

آخوند خراسانی با اینکه چهار استاد بزرگ در علوم منقول داشته است، ولی می‌فرمود: «سید علی شوشتری بود که مرا به این پایه از علم رسانید. ماجرا از این قضیه بوده است که روزی پس از پایان درس، سید مرا احضار کردند و فرمودند: جناب آخوند شما بعد از درس آن را می‌نویسید؟ عرض کردم: بله، بنده بعد از پایان درس شما تا تقریر درس شما را ننویسم، به هیچ کار علمی، اعم از مباحثه و مطالعه و تألیف نمی‌پردازم. سید فرمود: جناب آخوند اگر سیره علمی شما این باشد، هیچ گاه به جایی نخواهید رسید. گفتم: پس چه کنم؟ فرمودند: شما مطلبی را که روز بعد قرار است بنده درس دهم، قبلاً از روی منابع نوشته و با ادله، استنباط خود را بنویسید. روز بعد که در درس حاضر می‌شوید یا دو تایی موافق هم هستیم یا برخلاف هم، اگر استنباط هر دو مخالف هم بود، شما ادله خود را می‌گویید یا شما مرا قانع می‌کنید یا من شما را. آخوند می‌فرماید: این توصیه سید بود که مرا به این درجه از علم و دانش رساند.[1]

حکایات زیر، بدون نیاز به توضیحی، شخصیت اخلاقی آخوند را به روشنی ترسیم می‌کند. کافی است با تصور دقیق جزئیات حکایات، خود یا اطرافیانمان را جای آخوند بگذاریم و تفاوت رفتارهایمان را دریابیم. محتمل است که این میزان تفاوت، در آموزه‌های تربیتی مکتب سید علی شوشتری ریشه دارد.

«در نیمه شبی که همه به خواب فرو رفته بودند، طلبه‌ای درِ منزل آخوند را چندین بار می‌زند. همسر این طلبه می‌خواست، وضع حمل کند و چون این طلبه در نجف تهی‌دست و تنها بوده و منزل قابله را نمی‌دانسته، به منزل آخوند آمده بود تا کمک بگیرد. دیری نپایید که کسی دم در آمد و بدون اینکه نام کسی را بپرسد که پشت در است، در را باز کرد. وقتی در باز شد، طلبه جوان، آقای آخوند را دید که شالی سفید بر سر بسته و قلمی بالای گوش راست خود گذارده است. او از فرط تعجب و شرمندگی، سلام کردن را فراموش کرد.

آخوند به او سلام کرد و پرسید که چه کمکی می‌خواهد؟

طلبه جوان پس از اظهار شرمندگی به خاطر ایجاد مزاحمت، جریان را شرح داد و خواهش کرد که مستخدم منزل آخوند او را به خانه قابله راهنمایی نماید.

آخوند گفت: مستخدم نمی‌تواند بیاید. او الآن خواب است. خودم می‌آیم، اما طلبه جوان اصرار کرد که مستخدم را بیدار نمایید تا به اتفاق او به منزل قابله بروم. آقای آخوند به او فرمود: وقت کار مستخدم به پایان رسیده. او تا ساعت معینی از شب باید کار کند. الآن وقت استراحتش می‌باشد. یک دقیقه صبر کنید من خودم می‌آیم. اندکی بعد، آخوند در حالی که عبایی به دوش انداخته و فانوسی به دست گرفته بود، از منزل بیرون آمد و همراه طلبه، راهی دراز را طی کرد و از چندین کوچه و پس کوچه گذشت تا به منزل رسید. قابله را دم در خواست و مشکل را برای او بازگو کرد، و سپس به عنوان راهنما، در حالی که فانوس را در دست داشت، جلو افتاد و طلبه و قابله را به منزل بیمار رسانید و آن گاه خود به منزل بازگشت و اندکی بعد مقداری پول و شکر و قند و پارچه‌ای برای طلبه فرستاد. طلبه جوان می‌گوید، پس از آن، رفتار آخوند طوری بود که گویی هیچ کاری برایم نکرده.[2]

از نظر آخوند اینکه مراجعان تا چه حد به او علاقه‌مند و پای‌بندند، به انجام وظایفش ربطی نداشت.

«گاهی آب نجف قطع می‌شد که نوع مردم آب شور می‌خوردند و آخوند نیز همانند مردم در همان تنگنا، آب شور می‌خورد، در حالی که ممکنش بود که تمام سال را آب کوفه بیاشامد. روزی پانزده یا بیست بار آب کوفه را برای طلاب می‌فرستاد و به مردم همواره پول می‌داد. با وجود این، خود آن جناب از آب شور استفاده می‌کرد و وقتی که آب نجف قطع شد و قنات موجود هم اصلاح‌پذیر نبود، مردم خصوصاً فقرا و پیران، العطش‌گویان، هجوم می‌آوردند به خانه آخوند. وی در دو شبانه روز، قریب سی لیره آب به مردم داد و به هر که آب نمی‌رسید، عوض یک کوزه آب، پول یک بار آب به او می‌داد و غالباً به زن‌ها و پیرمردها و مریض‌ها، پول آب را می‌داد تا مجبور نشوند وارد ازدحام شوند. علی‌القاعده چنین رفتاری موجب محبوبیت زیادی می‌شود، اما مردم نجف، خصوصاً پیرزن‌ها، به دلیل فضای سنگین و منفی‌ای که مخالفین مشروطه علیه آخوند به راه انداخته بودند، روزانه با قصد قربت، چندین دور تسبیح، لعن آخوند را می‌گفتند.

مشروطه‌طلبی آن چنان سیئه‌ای در نظر مقدسین بود که

۱ . میرزا عبدالرضا کفایی خراسانی، نوه آخوند.

۲ . مرگی در نور، ص ۳۷۹ ـ ۳۸۰.

آخونـد را اساساً خـارج از دیـن می‌دانسـتند. عربـی بیابانـی آمـد و آخونـد را در حـال نمـاز خوانـدن دیـد. خیـره و بهـت‌زده نـگاه کـرد و از روی تعجـب پرسـید:

این شیخ نماز می‌خواند؟

گفتنـد: چگونه نمـاز نخواند و حال آنکـه در این عصـر او نمـاز را بـه پا داشـته؟ آن عـرب گفت: بـه خـدا عـده زیـادی آمدنـد بـه مـا گفتنـد که آخونـد اهل نمـاز و روزه نیسـت». [۳]

آخونـد خراسـانی از عالمـان دوره مشـروطه بود. در آن زمـان که دو دسـتگی بین روحانیان ایجاد شـده بـود، بسـیار اتفـاق می‌افتـاد که تنـی چند از دسـته مخالـف، مجبـور می‌شـدند بـرای رفع گرفتاری‌هایشـان سـراغ آخوند بیایند. از ایشـان تقاضاهایـی می‌کردنـد و او بـا کمال سـعه صدر درخواستشـان را انجام می‌داد.

یـک بـار یکـی از بزرگ‌تریـن بدگویـان ایشـان که همیشـه در همه جا پشـت سر ایشـان، ناسزا می‌گفـت، خدمـت وی رسـید. ایـن مـرد کـه از سـخنرانان معـروف کربـلا بـود، می‌خواسـت خانـه‌اش را بفروشـد و قرض‌هایـش را بپـردازد. خریـدار به وی گفتـه بود: اگر آقای آخوند، سـند فـروش خانـه را امضـا کرد، مـن حاضـرم آن را بخـرم، وگرنه نخواهـم خرید.

مـرد واعـظ بـه هیـچ وجـه حاضـر نبـود نـزد آخونـد بـرود؛ چـه بارهـا آشـکارا بـه علـت مشـروطه‌خواهی آخوند به او ناسـزا گفتـه بود. از طرفـی می‌ترسـید کـه در منزل آخونـد متعرض او بشـوند و بـا رفتـن بـه خانـه او جانـش را در مخاطـره بیفکنـد. با ایـن حال، او قرض داشـت. از ایـن رو، بـه ناچـار از کربـلا بـه نجـف آمـد و خدمـت آقـای آخوند رسـید. آخوند بـه او احترام فراوان گذشـت. وی را بالای دسـت خود نشاند و از ملاقـات او اظهـار خـوش وقتـی کرد.

آن مـرد علـت مراجعه خود را بیـان کرد و گفت: خواهـش می‌کنـم کـه ذیـل ایـن سـند را امضا بفرماییـد تـا بتوانـم منـزل خـود را بـه فـروش برسـانم. آقای آخوند سـند را از دست او گرفت و آن را مطالعـه کرد و سـپس زیر تشـکش پنهان سـاخت. در دل مرد واعظ، شـوری به پا شـد. او می‌گفـت: بـا خـود گفتـم، دیـدی این مـرد آخر باطـن خـود را نشـان داد و نه تنها سـند را امضا نکـرد، بلکـه آن را هـم از مـا گرفـت تا مـا را به زحمـت بینـدازد. در همیـن حال، آخونـد از جای برخاسـت و از داخـل گنجـه، چنـد کیسـه لیـره درآورد و بـه مـرد واعـظ داد و بـه او گفت: شـما از اهـل علـم هسـتید و من هرگز راضی نیسـتم کسـانی کـه اهـل علمنـد، گرفتـار و پریشـان باشـند. ایـن پول‌هـا را بگیرید و بـا آن بدهکاری خـود را بپردازیـد. خانه‌تان را هم نفروشـید و زن و بچه‌تـان را آواره نسـازید و اگـر خـدای نکـرده بـاز گرفتـار شـدید، نـزد مـن تشـریف بیاوریـد، چنانچه داشـته باشـم، ممنون شـما خواهم شد. آن شـخص از مشاهده گذشـت و بزرگواری این مـرد، چنـان شـرمنده و خجـل گردید کـه از آن



از لابه‌لای سـیره اخلاقی آخوند خراسـانی، می‌توان رد پای تربیت اخلاقی اسـتاد عرفان، سید علی شوشتری را به خوبی مشاهده کرد.



۳. ص ۳۹۷ ـ ۳۹۸.

پـس، جزو ارادتمندان آخوند خراسـانی شـد».[۴]
اختـلاف نظـر در مسـائل فقهـی و سیاسـی که حتـی گاه کار را بـه اختـلاف در برخـی مسـائل عقیدتـی و کلامـی هم می‌کشـاند، مانع همدلی و یگانگـی نمی‌شـد:
آیـت‌الله سـید هبه‌الدیـن شهرسـتانی نقـل فرمودنـد: «روزی در بیرونـی منـزل آخونـد در نجـف، در خدمت ایشـان نشسـته بودیـم و این در ایامـی بـود که نهضـت مشـروطیت در ایران شـروع شـده بـود و مابیـن علمـا افتـراق افتـاده بود.
آن روز، سـیدی به منزل آخوند آمد و به ایشـان عـرض کـرد: مـن مقلـد آیـت‌الله سـید کاظـم یـزدی هسـتم و می‌خواهـم بـا فـلان شـخص فـلان معاملـه را بکنـم و مهـر و امضـا و اجـازه سـید کاظـم یزدی را بـرای خریدار بـرده‌ام، ولی چـون خریـدار مقلـد شماسـت، قبول نکـرد و به مـن می‌گویـد: برو و اجـازه آخوند را بیاور. اسـتاد مـا، آخونـد، حـرف او را قطـع کرد و فرمـود: برو از قـول مـن بـه او بگـو آخونـد گفـت: اگـر تـو واقعـاً مقلـد مـن هسـتی، بایـد مهـر و امضـای آقای سـید کاظم یـزدی را روی سـرت بگذاری و فـوری اطاعـت بکنی».[۵]
گفتنی اسـت، سـید محمدکاظم یـزدی، صاحب عروه‌الوثقی از مخالفان مشـروطه بـود و یارانش آخونـد را بـه واسـطه مشـروطه‌خواهی، بسـیار ملامـت می‌کردنـد.
حکایـت زیـر، اوج اخلاص و وارسـتگی آخوند را نشـان می‌دهـد و بـه انـدازه‌ای گویاسـت که از هرگونـه توضیـح بی‌نیاز اسـت:
«یکـی از شـاگردان آخونـد خراسـانی، در اوج اختـلاف مشـروطه‌خواهان و مسـتبدان از آخوند بریـده و بـه طیـف مرحـوم سـید کاظـم یزدی می‌پیوندد. بـه همیـن هم اکتفـا نمی‌کنـد و در مجالـس عمومـی و در محافـل، بـر ضـد آخوند خراسـانی، مطالـب غلطـی را عنـوان و بیـان مـی‌دارد و حتـی آخوند را لعن و سـب می‌کند و احتـرام اسـتاد را اصـلاً نگه نمـی‌دارد.
روزی از روزها، عده‌ای از همشـهریان این فرد از شـهر خـود بـه عتبـات آمـده و در نجف بر این همشـهری سـید خـود وارد می‌شـوند. مردم آن شـهر و از جملـه ایـن زوار، از مقلدین مرحوم آخونـد هسـتند و در اینجـا از سـید درخواسـت می‌کننـد، ترتیـب ملاقـات بـا مرجـع تقلیـد خـود را بدهـد تـا هـم سـؤالاتی را از مرجع خود بپرسـند و هـم هشـتاد لیره طلا، سـهم امـام را بـه آخونـد خراسـانی بدهند.
صاحب‌خانـه مـدام امـروز و فـردا می‌کنـد و علی‌رغـم درخواسـت‌های مکـرر زوار دفع‌الوقت

۴. ص ۱۰۲.
۵. ص ۹۵ ـ ۹۶.



بســـیاری از ما، حُســـن برخورد با مخالفـــان و منتقدان را ابزاری برای تبدیل آنها به موافق و طرفدار می‌دانیم، اما از نظر آخوند، رفتار انســـانی و الاهی، موضوعیت دارد و نه نگاه ابزاری و آلی.



می‌کنـد تـا اینکـه زوار بـرای آخریـن بـار بـه او می‌گویند، وقـت ما ضیق و تنگ شـده و اگـر امکان دارد سـریع‌تر زمـان ملاقـات را معیـن کنیـد تا مـا خدمت مرجع خود برسـیم. در ضمـن در این مدت متوجـه شـده‌ایم وضـع مالـی شـما چنـدان تعریفی نـدارد. لـذا می‌خواهیم از جنـاب آخوند خراسـانی بخواهیـم تـا هشـتاد لیـره را بـه شـما بدهد تا سـر و سـامانی به ایـن وضـع مفلوکانه خـود بدهید.
صاحب‌خانـه کـه می‌بینـد با دفع‌الوقـت بیشـتر، زوار از اختلاف او با آخوند خراسـانی مطلع می‌شـوند و مسـلماً مرجـع خـود را فـدای همشـهری خـود نمی‌کننـد، از طرفی هشـتاد لیـره از دسـت می‌رود، مجبـور می‌شـود برای رسـیدن به حضـور آخونـد، وقت ملاقاتـی بگیرد.
مرحـوم آخونـد غیـر از درس فقـه عمومـی، دو سـاعت بـه غـروب مانده هـم درس فقـه خصوصی، در منـزل بـرای حـدود سـی‌صد تـن از شـاگردان برگزیـده خـود داشـتند و بعـد از فقـه خصوصی در بیرونـی خانـه، یـک سـاعت به غـروب می‌نشسـتند و در این زمـان ارباب رجـوع به ایشـان مراجعت می‌کردنـد.
فاصلـه منـزل ایشـان تـا حـرم چنـدان زیاد نبـود. لـذا نماز مغـرب و عشـا را در حـرم و بـه جماعت برگـزار می‌کردنـد و سـپس بـرای درس اصـول بـه مسـجد طوسـی تشـریف می‌بردنـد.
سـید در یـک سـاعت بـه غـروب مانـده، همـراه همشـهریانش بـا اکـراه و خـوف به محضـر آخوند مـی‌رود. آخونـد خراسـانی بـه محضی کـه او را می‌بیند، بـه احتـرام او برمی‌خیـزد و او را در کنار خود می‌نشـاند و چـون می‌فهمـد ایـن شـخص لابـد مجبور شـده که بعـد از قطع رابطه با اسـتاد سـابق بـه اینجـا بیایـد، بـه او می‌فرمایـد چه امـری داشـتید که اینجا تشـریف فرما شـدید؟
سـید قضیـه همشـهری‌هایش و سؤال‌هایشـان و داسـتان هشـتاد لیـره را بـه آخونـد می‌گویـد کـه تصمیـم آنهـا ایـن اسـت کـه با اجازه شـما این وجـه را به مـن بدهند. همشـهری‌ها هم کیسـه پول را تحویـل می‌دهنـد. آخونـد بـه سـید می‌فرماید: شـما قبض رسـید را نوشـته‌اید؟ سـید قبض رسـید را می‌دهـد و آخونـد امضـا می‌کنـد و می‌خواهـد مهـر خـود را در آورد تـا آن را مهـر نمایـد که یکی از حاضریـن بـه خیـال اینکـه مرحـوم آخوند متوجه نیسـت که این شـخص همان کسـی اسـت که علنـاً ضـد آخونـد تبلیـغ می‌کنـد، رو بـه سـید کـرده، می‌پرسـد: حـال آقـای طباطبایی (سـید کاظم یزدی) چگونه اسـت؟
آخونـد مهـر خـود را زمیـن می‌گـذارد و می‌فرمایـد: امـروز کـه از درس فقـه بازمی‌گشـتم، آقـای طباطبایـی را در بیـن راه ملاقـات کـردم و از احوالشـان پرسـیدم و اظهـار سـلامتی کامـل کردنـد.
سـپس آخونـد، نامـه را مهـر می‌کنـد و بـه سـید می‌دهـد و می‌گویـد: از ایـن به بعـد هـر گاه امری داشـتید، لازم نیسـت خودتـان تشـریف بیاوریـد. یکـی از فرزندان را که بفرسـتید، کافی اسـت.
بعـد رو بـه همشـهریان ایـن سـید کـرده، می‌فرماینـد: بـا وجـود ایـن شـخص فاضل، لازم نیسـت شـماها پیـش بنـده بیاییـد. از ایـن بـه بعـد هـر چه سـهم امـام بـود، به ایشـان برسـانید که دسـت ایشـان، دسـت من اسـت.
مرحـوم آخونـد، سـید را موقـع رفتـن بدرقه و مشـایعت می‌کنـد و تا در خروجـی با او مـی‌رود. موقع برگشـتن رو بـه حاضریـن می‌کنـد و می‌فرماید: مـن راضی نیسـتم، هیچ‌کس از شـاگردان، اصحاب و فرزنـدان مـن بـه آقـای طباطبایـی یزدی بـد بگوید. اختـلاف من و ایشـان در مشـروطه‌خواهی و مخالفـت بـا آن مثـل اختـلاف دو فقیـه در یک فرع فقهی اسـت که یکـی فتوا به حرمـت و دیگری فتـوا بـه وجـوب می‌دهـد. آیـا مقلدیـن ایـن دو فقیـه بـرای اختـلاف فتـوا بایـد یک‌دیگـر و مرجع



مشـــروطه‌طلبی آن چنان سیئه‌ای در نظر مقدسین بود که آخوند را اساساً خارج از دین می‌دانستند.



دیگـری را لعـن کنند؟
یکـی از حاضریـن ـ غیـر از شـخص اول ـ می‌گویـد: آقـا صحبـت فقـط مربـوط بـه فـرع فقهـی نیسـت. ایـن شـخص علنـاً بـه شـما بد می‌گویـد و سـب می‌کنـد. آخونـد خراسـانی در جـواب ایـن شـخص می‌فرماید: مـن کتب فقها را خوانـده و بررسـی کـرده‌ام، ندیـده‌ام که هیچ کـدام از آنهـا شـرط اسـتحقاق سـهم امـام را محبـت و ارادت بـه آخونـد خراسـانی ذکر کرده باشند!
بنـده ایـن فـرد را شـخص فاضلـی تشـخیص داده‌ام و تـا زمانـی کـه تشـخیصم همین باشـد، وظیفـه خـودم می‌دانـم از هیـچ مسـاعدتی بـه ایشـان مضایقـه نکنـم. ایشـان هم طبـق یقین و عقیـده خـود مـرا لعـن می‌کنـد.
راویـان ایـن حکایـت نقـل کرده‌اند که فـردا در همـان سـاعت قبل از غروب، سـید دوبـاره، ولی ایـن بـار بـه تنهایـی، بـه محضـر آخونـد آمد و دسـت آخونـد را می‌بوسـد و اظهـار ندامـت و پشـیمانی از کارهـای کـرده می‌کنـد.
مرحـوم آخونـد بـا مقـداری تنـدی می‌فرمایـد: آقـا چـرا بـرای هشـتاد لیـره عقیـده خـود را می‌فروشـید؟ تشـخیص شـما معارضـه کـردن بـا مـن اسـت و شـما موظـف بـه تکلیـف خود هسـتید. از مخالفـت بـا من دسـت برندارید و به وظیفـه خـود عمـل کنیـد.
مـن هـم تشـخیص داده‌ام کـه وظیفـه‌ام در برابـر شـما مسـاعدت و رفـع نیـاز اسـت. نـه جسـارت‌های شـما بـه من باعـث منع احسـان بـه شـما از جانب من می‌شـود و نه احسـان من بـه شـما بایـد شـما را از ادای وظیفـه و تکلیـف بـازدارد. بفرماییـد بـه وظیفـه خـود عمـل کنید.
آن شـخص می‌گویـد، مـن از محضـر آخونـد بیـرون آمـدم، ولـی از بـس محبـت آخونـد در قلبـم جـا گرفته بـود، گویـی قلبم در جلسـه جا مانده بود.
ایـن یـک نمونـه از برخوردهـای آخونـد بـا شـاگردان خـود اسـت.[۶]
بسـیاری از مـا، حُسـن برخـورد بـا مخالفـان و منتقـدان را ابـزاری بـرای تبدیل آنها بـه موافق و طرفـدار می‌دانیـم، امـا از نظـر آخونـد، رفتـار انسـانی و الاهـی، موضوعیـت دارد و نـه نـگاه ابـزاری و آلـی.
گویـا رفتارهای نیکو، برحسـب سرشـت او، خود بـه خـود، از وی می‌تراویـد و کار اصلـی آخونـد ایـن بود کـه موانـع درونـی‌اش را برطـرف کند تا فطـرت الاهی‌اش به عطرافشـانی طبیعی‌اش بپـردازد و امانت‌هـای الاهـی را آلـوده بـه دخالت‌هـای نفسـانی نکنـد.

۶. میرزا عبدالرضا کفایی خراسانی.

گاه شمار تفصیلی زندگی آخوند ملا محمد کاظم خراسانی

زندگینامه

اشاره:

محمد کاظم خراسانی، در سال ۱۲۵۵ هجری قمری در مشهد متولد شد و تحصیل علوم دینی در مشهد، مشغول شد. محمد کاظم ۲۲ سال داشت که برای استفاده از محضر ملاهادی سبزواری، سه ماه در سبزوار اقامت کرد. و پس از آن بیش از یک سال در تهران از درس فلسفه و حکمت حکیم جلوه و ملا حسین خویی بهره برد. وی در سال ۱۲۷۹ وارد نجف شد و در دروس شیخ انصاری و میرزا شیرازی شرکت کرد. میرزا ده سال در نجف ساکن بود و پس از آن، در اثر مشکلاتی که در نجف بروز کرده بود، صلاح را در هجرت به سامراء دید. یک سال پس از آن، میرزای بزرگ درگذشت و مرجعیت شیعه به آخوند خراسانی رسید.. در ادامه نظرات، اتفاقات و تصمیمات ایشان درباره مسائل گوناگون ان به تفضیل بیان می گردد.

تولد

محمـد کاظـم خراسـانی، در سـال ۱۲۵۵ هجـری قمری در مشـهد متولد شد .

یـازده سـاله بـود که دوران سـلطنت ناصر الدین شـاه آغاز گشـت. و تقریبا از همـان زمان به تحصیل علوم دینی در مشـهد، مشـغول شـد.

سفر به سبزوار و تهران

محمـد کاظـم ۲۲ سـال داشـت کـه بـرای اسـتفاده از محضـر ملاهـادی سـبزواری، سـه ماه در سـبزوار اقامت کرد. و پس از آن بیش از یک سـال در تهـران از درس فلسـفه و حکمـت حکیـم جلـوه و مـلا حسـین خویـی بهـره برد.

حـاج مـلا هـادی، بیشـتر، شـیفته حکمـت متعالیه بـود، اما اسـاتید مکتب فلسـفی تهـران، در کنـار حکمـت صدرایـی، به فلسـفه مشـاء و اشـراق و ریاضیـات و طـب نیـز توجـه و اهتمـام داشـتند. یکـی دیگـر از ممیـزات مکتـب فلسـفی تهران، حساسـیت بیشـتر اجتماعـی آنها بود چـرا که ناچار زندگـی در پایتخـت حکومـت قاجـار، تعامـل اجتماعـی و روابـط مردمـی بیشـتری را میطلبید.

بدیـن ترتیـب آخونـد، هـم با میـراث فلسـفی تهران آشـنا گشـت و هم با یکی از شـارحین شـهیر، حکمـت متعالیه.

سفر به نجف

وی در سـال ۱۲۷۹ وارد نجـف شـد و در دروس شـیخ انصـاری و میـرزا شـیرازی شـرکت کـرد. بنیانهـای اصلـی اصـول فقهی که توسـط شـیخ پیریـزی شـده، بود، توسـط میرزا و پـس از آن آخوند خراسـانی، پیگیری و تثبیـت شـد. بـه نوعـی میتـوان، میـرزا و آخوند را نـه فقط شـارح افکار شـیخ، کـه بسـط دهنده نظـرات اصولـی او به شـمار آورد.

دو سـال پـس از آن، شـیخ مرتضی انصـاری وفات یافت و مرجعیت شـیعه به میرزای شـیرازی منتقل گشـت.

در اینجـا بـود کـه آخونـد تجربـه آموزشـی بدیعـی را از سـر گذرانـد چـرا کـه میـرزا در آمـوزش فقـه و اصول، شـیوهای منحصـر به فرد داشـت که بعدهـا بـه شـیوه سـامرایی معروف شـد. بدین ترتیـب که مسـالهای علمی را مطـرح میکردنـد و سـاعتها بـا شـاگردان به گفتگـو و نقـادی اطراف آن میپرداختنـد. جلسـات درس در ایـن شـیوه بـه گونهای بود کـه انتهای مشـخصی نداشـت و بسـیاری مواقع شـاگردان بمثابه استادشـان در درس فعـال و موثر میگشـتند. جولان و بارش فکری در این شـیوه شـاخصهای ممتـاز بـود. هر چنـد تحمل این شـیوه از حوصله برخی مبتدیـان خارج بود امـا کارآزمودهترهـا، ایـن شـیوه را در پـرورش قدرت تفکـر و نظریهپردازی بسـیار کارسـاز میدانند.

در هـر حـال آخونـد، از این فرصـت بهره جسـت که، سـلایق و گونههای متفاوتـی از شـیوههای آموزشـی را تجربه کند.

میـرزا ده سـال در نجـف سـاکن بود و پـس از آن، در اثر مشـکلاتی که در نجـف بـروز کـرده بود، صـلاح را در هجرت به سـامراء دید.

در آن زمـان، آخونـد، سرشـناسترین مجتهد و مدرس حـوزه نجف گردید و اقبـال طـلاب، بـه وی روز به روز رو بـه فزونی یافت.

دلبسـتگی آخونـد، بـه میرزا از حـد ارادتهای عرفـی و مرسـوم فراتر بود امـا، وی بـه توصیـه میـرزا، تصمیـم گرفت حوزه نجـف را خالی نگذاشـته و بـرای انجـام وظایفـش از فرصتهـای علمـیای کـه در سـامراء فراهم بـود، بگذرد.

مرجعیت آخوند

پـس از آنکه، میرزای بزرگ درگذشـت مرجعیت شـیعه به آخوند خراسـانی رسید.

سـال آینـده، یکـی دیگـر از اتفاقات نـادر و حائـز اهمیت در عالم سیاسـت رخ داد و میـرزا رضـای کرمانـی، که از شـاگردان و تاثیر پذیرفتههای سـید جمـال الدیـن بـود، ناصرالدین شـاه را ترور کـرد. و پـس از آن مظفرالدین شاه جانشـیناش گشت.

فشـارهای روز افزون روسـیه و انگلسـتان بـرای بهرهمنـدی از منافع بالقوه ایـران، و موجـی از نهضـت آشـنایی ایرانیان بـا دسـتاوردهای نوین غربی، شـرایط را بـرای شـاه ایـران در داخل و خارج، دشـوار کـرده بود.

فتـوای تحریـم تنباکـو و ایـن تـرور، دو ضربه کاری بر دسـتگاه سـلطنتی بودنـد. کـه نشـان از ریشـههای عمیـق اعتراضـات میـان روحانیـون و غربرفتـگان و قشـر آسـیبپذیر جامعـه داشـت.

نگارش حاشیه بر مکاسب

پس از آن آخوند خراسـانی در ۶۳ سـالگی حاشـیه بر مکاسـب را نگاشـت. وی تـا پیـش از این، دو حاشـیه بر رسـائل شـیخ انصاری نیز نگاشـته بود. مـلا محمـد کاظـم خراسـانی، تنهـا در اصـول فقـه دارای ابتـکارات و دیدگاههـای بدیـع نیسـت. بلکـه در فقـه نیـز ایـن چنیـن اسـت. اگـر چه



تالیفات اندکی از او در فقه استدلالی به جای مانده اما همین اندک هم نشانه‌های بزرگی در خود دارد.
خراسانی، در تعلیقاتش بر مکاسب؛ مطالب جالبی درباره ولایت و امامت ائمه، مطرح می‌کند که به لحاظ بیان، کمتر مورد اشاره قرار می‌گیرد. هر چند به لحاظ مضمون و محتوا؛ مد نظر بسیاری از اعاظم می‌باشد.
آخوند خراسانی بر خلاف دیدگاه شیخ که ولایت امام را مطلقا بر جان و مال نافذ دانسته و اطاعت امام ـ علیه السلام ـ را حتی در اوامر عرفی و شخصی واجب می داند، ولایت پیامبر ـ صلی الله علیه و آله و سلم ـ و ائمه ـ علیهم السلام ـ را در خارج از مسایل مهم جامعه و احکام شرعی و مسایل حکومتی مورد تردید قرار داده است.
همه آثار مکتوب بر جای مانده آخوند را می‌توان اینگونه فهرست کرد:
«کفایه الاصول – اللمعات النیره فی شرح تکمله التبصره – ذخیره العباد فی یوم المعاد – تکمله التبصره – روح الحیاه فی تلخیص نجاه العباد – القضاء و الشهادات – حاشیه مختصر بر رسائل – درر الفوائد – حاشیه بر مکاسب – فوائد – حاشیه بر اسفار – حاشیه بر منظومه ملا هادی سبزواری – رساله ای در مشتق – رساله ای در وقت – رساله ای در رضاع»

تالیف کفایه الاصول

و دو سال بعد آن، در حالی که آخوند، ۶۶ ساله شده بود، کتاب کفایه الاصول را نگاشت.
آخوند خراسانی دو سال روی کفایه کار کرده است. تدریس مطالب کفایه قبل از تدوین آن ۶ سال طول کشیده و بعدها که کتاب به طبع رسیده این مدت تقریبا نصف گردیده است.
تاکنون حواشی و شرحهای فراوانی بر این کتاب نگاشته شده و برخی آنها را بیش از ۱۵۰ حاشیه و شرح دانسته‌اند.(مقدمهٔ کفایهٔ الأصول، تحقیق جامعهٔ مدرسین) و اینک به نام تعدادی از آنها اشاره می‌شود:
۱– حاشیهٔ محقق میرزا ابو الحسن مشکینی اردبیلی (حواشی المشکینی)
۲– حاشیهٔ محقق شیخ محمد حسین اصفهانی (نهایهٔ الدرایهٔ)
۳– حاشیهٔ محقق میرزا علی ایروانی (نهایة النها یة)
۴– حاشیهٔ محقق سید محسن حکیم (حقائق الاصول) جلد – ۱جلد۲
۵– حاشیهٔ محقق سید مرتضی فیروز آبادی (عنایهٔ الاصول)
و حواشی و شرحهای فراوان دیگر.
یکی از ممیزات مکتب اصولی آخوند، بکارگیری مفاهیم و شیوه‌های فلسفی در تبیین و توجیه مباحث اصولی‌اش است.

صدور فرمان مشروطه

در ذی القعده همان سال؛ مظفرالدین شاه، رسما دستور تاسیس عدالت خانه را صادر کرد .اما مساله عدالت‌خانه، هرگز جامه عمل نپوشید و اتفاقا مبدل به انگیزه قیام‌های بعدی گشت.
و در جمادی الاولی علما در اعتراض به اقدامات دولت در قضیه عدالت‌خانه،و تقاضای عزل عین الدوله، و نیز برگزاری انتخابات مجلس، به قم رفتند که به هجرت کبری مشهور گشت .و پس از آن در ظرف کمتر از یک ماه فرمان مشروطیت از سوی مظفرالدین شاه صادر گشت .و با تمام فقرات خواسته‌های متحصنین موافقت کرد.
آخوند در تبیین اصول و مبانی مشروطیت می‌نویسد:
“وا عجبا! چگونه مسلمانان، خاصه، علماء ایران، ضروری مذهب امامیه را فراموش نمودند که سلطنت مشروعه آنست که متصدی امور عامه ناس، به دست شخص معصوم باشد.مثل انبیاء و اولیاء و خلافت امیرالمومنین و ایام ظهور و رجعت حضرت حجه علیه السلام .و اگر حاکم مطلق معصوم نباشد، آن سلطنت، غیر مشروعه است، چنانچه در زمان غیبت.
و سلطنت غیر مشروعه دو قسم است :عادله، نظیر مشروطه که مباشر امور عامه عقلا و متدینین باشند .و ظالمه جابره است .آنکه حاکم مطلق یک نفر مطلق العنان خودسر باشد .البته به صریح حکم عقل و به فصیح منصوصات شرع، غیرمشروعه عادله مقدم است بر غیرمشروعه جابره.
چگونه مسلم جرات تفوه به مشروعیت سلطنت جابره می‌کند و حال آنکه از ضروریات مذهب جعفری غاصبیت سلطنت شیعه است و اگر مجسمه شقاوت و ظلم مدعی سلوک به احکام شرع باشد، باید دفتر را به هم پیچید و تجدید مطلع کرد و این نطع خون‌آلود را از راه مسلمین برچید) ”.حبل المتین سال ۱۶ شماره(۲۶

این جملات، زیر بنای اصلی تفکر سیاسی آخوند است .او، دوران غیبت را دوران حکومت مطلقه نمی‌داند و معتقد است اگر حاکم مطلق، مدعی شرع باشد، باید دفترش را به هم پیچید. این جملات ناظر به آنست که طرفداران استبداد با پناه بردن به مشروعه طلبان، ظاهری مشروع به خود داده بودند که شدیدا مورد انتقاد آخوند قرار گرفت .از نظر او از اینجا به بعد، مشروعه طلبی و استبداد طلبی دو روی یک سکه شده بودند و مشروعه طلبان آلت دست سلطنت طلبان گشته بودند.

از نظر آخوند، شرع؛ امری توقیفی و موقوف به وجود و حضور شخص معصوم است و هیچ حکومتی به صرف مسلمان بودن و یا عمل به احکام شرعی نمی‌تواند ادعا کند که حکومتی شرعی به راه انداخته .بلکه در دوران غیبت، در حالی که شخص معصوم در میان نیست، می‌بایست، عامه عقلا و متدینین، امر حکومت را بدست بگیرند و حکومت عادله برپا کنند و اجازه ندهند، با خودکامگی، حکومتی جابره، برقرار شود.

در اینجا نیز امام با طرح عنصر جمهوریت و انتخابات، ماهیت سلطنت مطلقه را منتفی کرده و حکومتی را پی‌ریزی کردند که هم واجد صفت مشروعیت الاهی و هم متکی بر آراء عمومی باشد و ازین طریق، خودکامگی و جابرگی را نفی کردند:

حکومت اسلامی ما متکی به آرای عمومی خواهد بود. (صجیفه امام ج۴ص ۲۴۹)

اینجا آراء ملت حکومت می‌کند. اینجا ملت است که حکومت را در دست دارد. این ارگانها را ملت تعیین کرده است و تخلف از حکم ملت برای هیچ یک از ما جایز نیست و امکان ندارد. (همان ج۱۴ ص۱۶۵)

انتخابات در انحصار کسی نیست، نه در انحصار روحانیون است نه در حصار احزاب است. نه در انحصار گروه هاست. انتخابات مال همه مردم است. مردم سرنوشت خودشان دست خودشان است. و انتخابات برای تعیین سرنوشت شما ملت است. از قراری من شنیده‌ام در دانشگاه بعضی از اشخاص رفته‌اند گفته‌اند که دخالت در انتخابات دخالت در سیاست است و این حق مجتهدین است تا حالا می‌گفتند که مجتهدین در سیاست نباید دخالت بکنند... هر دویش غلط است. (همان ج۱۸ص۳۶۷)

باید مردم را برای انتخابات آزاد گذاریم و نباید کاری کنیم که فردی بر مردم تحمیل شود. بحمد الله مردم ما دارای رشد دینی و سیاسی مطلوبی می‌باشند...(همان ج۲۰ص ۲۹۴)

از نظر امام با قیودی که ذکرش رفت، می‌توان چنین حکومتی را شرعی و اسلامی و البته عادله نامید.

پس از آن نخستین دوره مجلس شورای ملی تاسیس گشت .و اولین شماره روزنامه‌های انجمن تبریز و مجلس به انتشار رسید. با فاصله ی اندکی ۵۱ اصل قانون اساسی به تصویب رسید.

در این هنگام، مرحوم خراسانی، طی نامه‌ای مرقوم می‌کنند: "اساس این مجلس محترم و مقدس، بر اجرای احکام شرع و صیانت از مذهب و دفع تعدیات خائنین و نشر عدل بین العباد و موجبات قوت و شوکت دولت اسلامیه در قبال اعادی دین است،لذا بر هرکس سعی و اهتمام در استحکام این اساس قویم لازم و اقدام مذکوره در موجبات اختلال آن محاده و معانده با صاحب شریعت است".

و پس از آن در پاسخ به نامه‌ای به شیخ فضل‌الله نوری می‌نویسد: "غرضی جز تقویت اسلام و حفظ دماء مسلمین و اصلاح امور نداریم .بنابر این، مجلسی که تاسیس آن برای رفع ظلم و اغاثه ی مظلوم و اعانت ملهوف و امر به معروف و نهی از منکر و تقویت ملت و دولت و ترفیه حال رعیت و حفظ بیضه اسلام است .قطعا و عقلا و شرعا و عرفا، راجح بلکه واجب است و مخالف و معاند او مخالف شرع انور و مجادل با صاحب شریعت است".

این میزان حمایت شدید و صریح از نهاد مجلس که به انتخاب مردم، تعیین می‌گردند، از زبان بالاترین مقام مذهبی جهان تشیع، نشان از اهمیت و وضوح ضرورت‌اش بر اساس آموزه‌های شرعی دارد.

پر پیداست که تاکید آخوند نسبت به مجلس، تاکیدی بر اصل نهاد مجلس است فارغ از آنکه چه کسانی در آن فی‌الحال مشغول باشند .ایشان کاملا با این حقیقت آشنا بودند که خاصیت مجلس و انتخاب این است که کار از دست کنترل یک شخص بیرون می‌آید و امکان اینکه در لابلای نمایندگان افرادی که در راستای فلسفه تاسیس مجلس نیستند، وجود داشته باشند و یا ناچارا بعض از عملکرد نمایندگان بواسطه جهل و قصور و یا تقصیر، با فلسفه تاسیس مجلس منافات داشته باشد .اما همه اینها، که مورد اشاره و دغدغه شیخ فضل‌الله نوری بود، از نظر آخوند نمی‌تواند موجب دست برداشتن از حمایت از نهاد مجلس شود و نباید مجددا به دامان خودکامگی یک سلطان بازگشت چه را که لازمه لاینفک نفی خودکامگی وجود مجلسی قدرتمند و ذی‌نفوذ است که در لابلای نامه‌های آخوند به وفور دیده می‌شود.

مرگ مظفر الدین شاه

در تاریخ ۲۴ ذی قعده ۱۳۲۴ مظفرالدین شاه درگشت .و پس از آن محمدعلی شاه در حالی که از نمایندگان مجلس دعوت ننموده بود، مراسم تاجگذاری را برگزار کرد .محمدعلی شاه، حتی پیش از تاجگذاری، مخالفت علنی با مشروطه‌خواهان داشت .او از همین قدم اول، با بی اعتنایی و تحقیر مجلسیان، راه خود را در سرکوب مشروطه هموار می‌کرد.

محمدعلی شاه، با برخی از روحانیون تهران روابط حسنه‌ای برقرار می‌کرد و خود را شخصی بسیار پایبند به مذهب و روحانیت نشان داد، تا جایی که در اقدامات اساسی‌اش) نظیر به توپ بستن مجلس(از یکی از روحانیون بنام تهران خواست که برایش استخاره کند.

اما این تظاهر دروغین، هرگز نتوانست آخوند و مشروطه‌خواهان را از پیگیری مطالباتشان مبنی بر تحکیم نهاد مجلس و ... منصرف کند .

گویا، جریان مشروطه‌خواهی بیش از آنکه بر میزان شریعت مداری اشخاص تکیه کنند، و یا عادل بودن یک شخص را مبنا قرار دهند به فکر پی‌ریزی نظامی بودند که بر شخص استوار نباشد و خود به خود جلوی بی‌عدالتی و خروج از دایره مصلحت را بگیرد. آخوند خراسانی، صریحا در نامه‌ها و گفته‌هایش بر این نکته تاکید می‌کند که مهم این نیست که چه کسی حکومت می‌کند. مهم شیوه حکومت و نظام اوست.

اما در شوال ۱۳۲۵ بود که محمدعلی شاه بر وفاداری به مشروطه و مجلس، سوگند یاد کرد.

به توپ بستن مجلس

چند ماه بعد، حامیان محمدعلی شاه، تلگراف‌ها را قطع نمودند و مانع انتشار تمامی روزنامه‌ها گشتند.

و به فاصله چند روز، محمدعلی شاه؛ علیه مشروطه کودتا کرد و مجلس را به توپ بست و استبداد صغیر را آغاز نمود.

طی آن، حکومت نظامی اعلام شد و مجلس تعطیل گشت و گروهی از سران مشروطه‌خواه را اعدام کردند و علمای حامی مشروطه را از تهران بیرون کردند.

در واکنش به آن، مردم تبریز به رهبری ستارخان و باقرخان، به قیام مسلحانه، دست زدند.

در رمضان سال۱۳۲۶ ، علمای نجف، به ویژه آخوند خراسانی، حکم به جهاد علیه محمدعلی شاه دادند.

و بر اثر آن جنبش‌های مردمی بزرگی در شهرهای مختلف ایران، صورت گرفت.

پس از آن آخوند خراسانی، طی نامه مفصلی، شرحی از ظلم و بیداد سلسله قاجار مطرح می‌کنند که تا چه میزان، خاک و میراث و سرمایه کشور را جهت منافع شخصیشان به بیگانه فروختند و در



بنیان‌های اصلی اصول فقهی که توسط شیخ پی‌ریزی شده، بود، توسط میرزا و پس از آن آخوند خراسانی، پی‌گیری و تثبیت شد. به نوعی می‌توان، میرزا و آخوند را نه فقط شارح افکار شیخ، که بسط دهنده نظرات اصولی او به شمار آورد.





ملا محمد کاظم خراسانی، تنها در اصول فقه دارای ابتکارات و دیدگاه‌های بدیع نیست. بلکه در فقه نیز این چنین است. اگر چه تالیفات اندکی از او در فقه استدلالی به جای مانده اما همین اندک هم نشانه‌های بزرگی در خود دارد.



ازایـش چیـزی نصیب مردم و کشـور نگردانیدند و پـس از آن در انتها می‌نویسـد:
"در تحقـق آنچـه ضـروری مذهـب اسـت، که حکومـت مسـلمین در عهـد غیبـت حضـرت صاحـب الزمـان، جمهـور مسـلمین اسـت،حتی الامـکان فروگـذار نخواهیـم کـرد و عمـوم مسـلمین را بـه تکلیـف خـود آگاه سـاخته و خواهیـم کـرد و از حضـرت حجـت در انجـاح ایـن مقصد اسـتمداد نموده و به معاونت ایشـان معتمدیـم) "تاریخ بیداری ایرانیـان۲۲۹/ تا(۲۳۱
مرحوم خراسـانی، در واکنش به سـتمگری‌های قاجـار، راه را در تحقق ضـروری مذهب می‌دانند که می بایسـت در دوران غیبـت حکومت، از آن جمهور مسـلمین باشد.
گویـا ایشـان عامـل ایـن همه جـور و خـروج از مـدار مصلحـت و عدالـت را ایـن می‌داننـد کـه حکومـت بدسـت صاحبان حقه آن نیسـت و اگر حکومـت بـه دسـت مـردم، بـاز گـردد، می‌توان ایـن مفاسـد را از ریشـه برطـرف کرد.
نکتـه بعـد اینکـه ایشـان، ایـن مطلـب را از ضروریـات مذهـب می‌دانـد که نفی و انکارش موجـب خـروج از شـمول دیانـت می‌شـود.



انتشـار تنبیـه الامـه و تنزیـه الملة اثر علامـه نائینی

چند ماه بعد، شـیخ اسـماعیل مجتهد محلاتی، کتـاب اللئالـی المربوطـه فی وجوب المشـروطه را منتشـر کـرد .و آخونـد خراسـانی و مازندرانی تقریـظ و تائیـدی بر کتـاب تنبیه الامـه و تنزیه الملة نوشـته نائینی نگاشـتند.
و آخونـد خراسـانی در تقریظـش بـر ایـن کتاب مـی نویسـد" :عمـوم اسـلامیان ایـن مرقومـه شـریفه آقای شـیخ اسـماعیل محلاتـی را برای فهمیـدن تکالیفـی کـه در حفـظ بیضـه اسـلام دارنـد، مغتنم شـمارند و حقیقت احـکام ما را که مخالفت اسـاس مشـروطیت را به منزله محاربه بـا امـام زمـان ارواحنـا فـداه دانسـتیم، از بیانات واضحـه ایشـان اسـتفاده نمایید".
و در تقریظـش بـر رسـاله تنبیـه الامـه نوشـته علامـه نائینی، می‌نویسد که این رسـاله" :اجل از تمجیـد و سـزاوار اسـت کـه انشـاء الله تعالی بـه تعلیـم و تعلـم و تفهیـم آن، ماخـوذ بـودن اصول مشـروطیت را از شـریعت محقه اسـتفاده و حقیقـت کلمـه مبارکـه بموالاتکـم علمنـا الله معالـم دیننـا و اصلح ما کان قد فسـد مـن دنیانا را بـه عیـن الیقیـن ادراک نمایند".

پایان استبداد صغیر

پـس از آن بـا پناهنده شـدن محمدعلی شـاه به سـفارت روسـیه، و روی کار آمـدن احمـد شـاه سـیزده سـاله، در تاریـخ ۱۳۲۷ اسـتبداد صغیـر پایـان یافت.
آخونـد، در پاسـخ بـه سـوالاتی کـه از سـوی مخالفیـن مشـروطه مطـرح می‌شـد می‌گویـد: "می‌گوینـد ایـن مشـروطه، مشـروعه نیسـت. سـلمنا ولـی بفرماییـد مگـر مـا قبـلا حکومـت مشـروعه داشـتیم تـا اِشـکال کنیـم کـه چـرا ایـن حکومـت غیرمشـروعه، جـای مشـروعه را گرفتـه اسـت؟ مگـر تردیـدی هسـت کـه تمام حکومت‌هـای پیشـین مـا، غیرمشـروعه بوده‌اند و درعیـن حـال، مـا و اسـلاف صالحیـن مـا، در مقـام عمـل، به مشـروعه نبودن اصـل حکومت آنهـا اعتـراض نداشـته‌ایم . پـس چـه شـده که اکنـون یک مرتبه کسـانی به صرافت افتاده‌اند کـه مشـروطه مشـروعه نیسـت و به ایـن دلیل باید بـا آن مبـارزه کرد؟
...در ایـن حال چرا وقتی ما سـخن از مشـروطه بـه میـان می‌آوریـم تـا بـا تغییـر حکومـت غیرمشـروعهٔ اسـتبدادی بـه مشـروطه، از ایـن مظالـم و فجایـع کاسـته شـود، مخالفـان ما، به بهانـهٔ دفـاع از حکومـت مشـروعه، می‌خواهنـد همـان اوضـاع سـابق را برگرداننـد تـا عُمّـال حکومـت قـادر باشـند کـه بی‌حسـاب و کتـاب هرچـه بخواهند بکننـد و هیچ کس هـم از آنان بازخواسـت نکنـد؟ آخـر ببینیم کـه از چه چیزی در برابـر چـه چیـزی دفـاع می‌کنیم؟
...لـذا حکومتـی بـر سـر کار می‌آوریـم کـه نام مشـروعه بر روی آن نباشـد که موجب بدنامی شـریعت شـود؛ و درعین حال کوشـش می‌کنیم کـه فجایـع حکومت‌هـای پیشـینِ مدعـیِ مشـروعه کاهـش یابد .
...البتـه مـن یقیـن دارم کـه تـا وقتـی حکومت مـا مشـروطه باشـد و از تبدیـل آن بـه اسـتبداد جلوگیـری شـود، با این کـه فسـاد و ظلم هرگز ریشـه کـن نمی‌شـود، امـا قلمـرو ظلم و فسـاد، نسـبت بـه گذشـته‌ها بسـیار محدودتـر خواهـد بـود و آسـیب جـدی به اسـلام و امت اسـلامی وارد نمی‌آیـد.
...بـاری بـرای مـا جـای ایـن سـؤال هسـت کـه کـدام یـک از عملکردهـای ایـن بـه قـول خودشـان مشـروعه طلبـان، بـا موازیـن شـرع مقـدس تطبیـق می‌کنـد؟ اصـلا مـا در کجـای شـریعت داریـم کـه یـک کسـی بـه نام شـاه و حاکـم، صاحـب اختیار مملکت اسـلامی باشـد؟ چه رسـد بـه این کـه اختیـارات او حـد و مرزی هـم نداشـته باشـد و بی هیـچ حسـاب و کتابی، مسـتبدانه هـر طـور بخواهـد عمـل کنـد؟ آیـا درسـت اسـت کـه ما اسـم چنیـن حکومتـی را بگذاریم مشـروعه و از آن حمایـت کنیم و اجازه دهیـم کـه بـه نـام شـریعت، هرچقـدر بخواهـد جنایـت کند؟
...مـی گوینـد مشـروطه در اصـل یـک نظـام حکومتـی اروپایـی و غیـر اسـلامی اسـت؛... ایـن ایـراد را کسـی می‌گیـرد کـه یـا چشـم خـود را بـر حقایق بسـته و تجاهـل می‌کند، یا از بدیهی‌تریـن مبانـی اسـلامی بی‌خبـر اسـت و احـکام تأسیسـی و امضایـی را نمی‌شناسـد و نمی‌دانـد کـه بسـیاری از احـکام و قوانین و تنظیمـات) نهادهـای (اسـلامی، همان‌هاسـت کـه قبـل از تشـریعِ شـارع و تقنیـنِ مقنن، در نظـر عـرف و عقـلَ معتبر بـوده و در میان امم سـالفه سـابقه دارد و عقـلا آن را به صـورت قانـون موضوعـه درآورده و مـلاک عمل قرار داده بودنـد و شـرع مـا نیـز آنهـا را پذیرفتـه و امضـا کـرده اسـت .سـیرهٔ عمـوم متدینیـن و مسـلمین نیـز ایـن بـوده اسـت کـه از کلیـهٔ معـارف و شـیوه‌ها و تنظیمـاتَ نامسـلمانان، در گذشـته و حـال، آنچـه را مباینـت مسـلم بـا مبانـی اسـلامی‌دارد، کنـار بگذارنـد و بقیه را اخـذ کننـد و بـدون هیـچ مشـکلی مـورد اسـتفاده قرار دهنـد .هیچ مسـلمان خردمندی هـم نگفتـه اسـت کـه هـر علـم یـا نظریـه یا فـن یـا شـیوه یـا نظامی‌کـه در آغـاز میـان نامسـلمانان عرضـه شـده، اسـتفاده از آن مطلقـاً حـرام اسـت) "... .

شهادت شیخ فضل الله نوری

و حامیـان محمدعلـی شـاه کـه در مخالفـت بـا مشـروطه اقـدام کـرده بودند– شـامل شـیخ فضـل الله نـوری –به حکـم دادگاه انقـلاب، به نحـوی تحقیـر آمیـز و اهانت بـار اعدام شـدند. اعـدام شـیخ فضـل‌الله بـا حواشـی غیـر قابـل توجیـه‌اش، موجـب گسـتاخی بیـش از پیـش مـردم نسـبت بـه روحانیـون شـد .و همانطـور کـه آخوند به شـیخ فضـل الله هشـدار داده بود، تفـرد و تنهایـی او نه تنها، به او آسـیب زد، بلکه موجـب شـد، قبح آن اعمال زشـتی کـه در قبال شـیخ فضـل الله کردنـد، ریخته شـود.
بعـد ازین اقدامـات دومین دوره مجلس شـورای اسـلامی، گشوده شد.

اعلام جهاد علیه روسیه

در سـال ۱۳۲۹ پـس از آنکـه محمدعلـی شـاه مخلـوع مجـددا بـه ایـران بـاز گردانـده بـود، مراجـع نجـف کالاهای روسـی را تحریم کردند.
شـایان ذکـر اسـت کـه صنایـع ایـران در دوره صفویـه از رونـق خوبـی برخـوردار بـود .بیش از ۹۰درصـد کالاهـای مورد نیـاز مـردم در داخل کشـور تولیـد می‌شـد .امـا بـا روی کار آمـدن سلسـله قاجاریـه صنایـع رو بـه ورشکسـتگی نهـاد .ملک المتکلمین ، از روحانیون سرشـناس آن دوران ، پیشـگام آبـادی اقتصاد کشـور شـد. او بـا بازرگانـان و ثروتمنـدان گفتگو کـرد و آنها را بـه گسـترش صنایـع تولیـدی تشـویق نمود. سـرانجام پـس از ماههـا سـخنان او بـه بـار نشسـت . گروهـی از بازرگانـان با سـرمایه یک میلیـون تومانـی کـه در آن زمان پـول هنگفتی بود، نخسـتین شـرکت ملی را در ایران تاسـیس کردنـد .شـرکت اسـلامی نخسـتین شـرکت سـهامی بـود کـه در ایـران تاسـیس شـد .ایـن

شرکت در سال ۱۳۱۶ ق . در اصفهان آغاز به کار کرد .کارخانه‌های پارچه بافی و تولید پوشاک این شرکت در اندک مدتی چنان سودآور شد که روز به روز بر شمار سهامداران آن افزوده و صدها دستگاه بافندگی وارد میدان تولید گردید و شعبه های شرکت در بسیاری از شهرستانها گشایش یافت.
ملک المتکلمین، حاج آقا نورالله اصفهانی و سید جمال واعظ درمنابر، مردم را به خرید سهام تشویق می کردند .نهصد هزار تومان سهام از سوی مردم خریداری شد .سید جمال واعظ کتابی به نام" لباس التقوی "نوشت و هدف از تاسیس شرکت اسلامی را در آن کتاب بیان نمود .آخوند خراسانی و هفت نفر از مراجع تقلید نجف تقریظی بر این کتاب نوشته ، از شرکت اسلامی پشتیبانی نمودند. آخوند در حمایت از شرکت نوشت" :بر مسلمانان لازم است که لباس ذلت) تولید خارج (را از تن بیرون کنند و لباس عزت)ساخت داخل (را بپوشند.
پس از آن بود که دسته‌های سپاهیان هندی و روسی در جنوب و شمال ایران پیاده شدند. در ادامه همین رخدادها، روسیه به ایران اولتیماتوم داد و تمام روابط ایران و روسیه قطع گشت و سپاه روسیه از فققاز به سوی ایران حرکت کرد.
در واکنش به اینها، خراسانی و مازندرانی، علیه متجاوزان روسی اعلام جهاد کردند. در ادامه پیشروی سپاهیان روسیه به سمت ایران، علمای نجف آماده حرکت به سوی ایران شدند تا مردم را در مقاومت علیه روسیه، رهبری کنند،
آخوند خراسانی پیش از این به کشورهای مختلف و حتی دادگاه لاهه نامه فرستاده بود، در تلگرافی به دولت جدید مشروطه تذکر داد ..." :اساس قویم مشروطیت و استقلال وطن، بلکه ارکان دیانتمان، در تزلزل و روح ملیتمان در خطر ... تکلیفی دینی اسلامی زیاده بر این به انتظار نشستن، دست روی دست گذاردن، را اقتضا ندارد." در ادامه تلگراف آخوند خراسانی حکم به تحریم کالای روسی می‌دهند.
دولت روسیه که به دنبال بهانه برای پیشروی در خاک ایران بود، با جلب موافقت دولت انگلیس در یک اولتیماتوم از ایران درخواست کرد،» مستر شوستر «مستشار مالی ایران که تبعه ی امریکا بود و عملکرد خوبی برای ایران داشت را برکنار کند و چنانچه قصد دارد به جای او کسی را استخدام کند باید از روس و انگلیس باشد .مجلس جلوی این دخالت ایستاده و مراتب را به اطلاع علمای مقیم نجف رساند.
همچنین دولت انگلیس با تذکر ناامنی جنوب ایران برای تجار و بازرگانان اعلام کرد قصد ایجاد نیروی امنیتی برای ایجاد نظم و امنیت در آن خطه دارد .آخوند خراسانی و آقای مازندرانی در نامه‌هایی به دولت‌های انگلیس و تذکر مشروطه بودن آن دولت و ادعای طرفداری از حقوق بشر خواستار رعایت استقلال ایران شدند.
دولت روسیه که در جواب اولتیماتوم خود، جواب دلخواهش را از ایران دریافت نکرده بود به نیروهای خود دستور حرکت در عمق خاک ایران را صادر کرد .روس‌ها که از خاک مازندران و رشت گذشته به قزوین نزدیک می‌شدند. مردم تهران که متوجه تهدیدهای متجاوز بودند دست به کار شده و برای جنگیدن با دشمن آماده می‌شدند. مردم ایران و تهران که در حال آماده شدن و تجهیز خود برای مقابله با دشمن بودند، در تلگراف‌های متعدد به علمای نجف وضعیت را روشن کرده و کمک می‌خواستند.
آخوند خراسانی در اولین واکنش مهم خود مجالس درس و نماز جماعتی را تعطیل و برای چاره‌جویی با دیگر علما و بزرگان به مشورت پرداختند. اکثر علما با پیروی از ایشان مجالس درس خود را تعطیل کردند و برای تصمیم‌گیری در این‌باره در منزل آخوند خراسانی گرد هم آمدند. بعد از شور و مشورت تصمیماتی که برای مقابله با متجاوزان گرفته



یکی از ممیزات مکتب اصولی آخوند، بکارگیری مفاهیم و شیوه‌های فلسفی در تبیین و توجیه مباحث اصولی‌اش است.



شد بدین قرار بود:
"۱- آخوند خراسانی و دیگر علمای نجف و طلاب و عشایر عرب برای جهاد به طرف ایران حرکت کنند.
۲- با تلگراف به رؤسا عشایر و ایلات در ایران، امر نمایند که در مقام حفظ استقلال ایران برآمده و خود را برای نبرد و دفاع از خاک میهن آماده سازند.
۳- به عموم مسلمین عالم از هند و قفقاز و غیره، دستور دهند که در تمام ممالک در یک روز همه با هم دست از کسب و کار کشیده و به عنوان همدردی در یک‌جا جمع شوند و رفع تعدیات روس و انگلیس را از ایران بخواهند.
۴- به عموم دولت‌هایی که در بغداد نمایندگی دارند تلگراف شود و حقانیت و مظلومیت دولت و ملت ایران و ستمگری و خونخواری روسیان را به عالمیان نشان دهند".
سفیر روسیه در بغداد که از این حرکت علما نگران شده بود با فرستادن تلگرافی به آخوند خراسانی سعی کرد حرکات دولتش را توجیه کرد و قول خروج نیروهایش از ایران را بدهد. در جوابی که به وسیله ی میرزا مهدی آیت الله زاده فرزند آخوند خراسانی به سفیر دولت روس فرستاده شد آمده است: اگر قصد شما رعایت حسن همجواری بود، اعزام نیرو به ایران و تجاوز به استقلال کشور لزومی نداشت .چنانچه نیروهای خود را از ایران خارج نکنید، خود ما علما و مجتهدین به همراه ملت حاضریم تا آخرین قطره خون خود، خود را در راه حفظ مملکت فدا سازیم.
بعد از ارسال این جواب دولت روسیه از سفیر خود در بغداد خواست به نجف برود و آخوند خراسانی را از اعلام حکم جهاد منصرف کند .اما آخوند خراسانی از پذیرفتن سفیر روس امتناع کرد و گفت هر مطلبی دارند بنویسند تا جواب کتبی داده شود. همچنین آخوند در تلگراف هایی مسؤولان و رجال مملکتی در مجلس و دولت را به اتحاد دعوت کردند و از آنها خواستند برای مقابله با دشمن از هر گونه تفرقه بپرهیزند. (مرگی در نور؛ عبدالحسین مجید کفاییص ۲۴۰وص ۲۶۵)

مرگ مشکوک آخوند

سرانجام، بیستم ذی الحجه سال ۱۳۲۹ بود که ملا محمد کاظم خراسانی، چند ساعت پیش از عزیمت به سوی ایران، به طرزی مشکوک در گذشت.
دولت آبادی این باره می نویسد" :جماعتی معتقدند آیت الله خراسانی به مرگ طبیعی مرحوم نشده باشند .زیرا که مرحوم آخوند خراسانی دو دشمن قوی داشتند :یکی روسها که میرزا ابوالقاسم شیروانی، ایجنت) عامل اطلاعاتی (روس، ضدیت فوق العاده می‌نمود و راپرت اعمال و رفتار آخوند را به کنسول روس می‌داد و از همین راپورتچی‌گری به مقام ایجنتی رسید و در نجف علناً بر ضد آخوند اقدامات می‌کرد و به احتمال قوی اگر آخوند مقتول شده باشد او مباشرت کرده است.
دشمن دیگر آخوند دموکرات‌ها هستند که خصوصاً در این موقع انتخابات، نهایت اندیشه و خوف را از آخوند داشته و می‌دانستند که احکام و نوشتجات بر علیه آنها صادر خواهد شد و فقدان آخوند را فوزی عظیم تصور می‌نمودند".
اما از آنجا که سپاه روس در حال حمله به ایران بود و مراجع نجف قصد همراهی با مردم ایران در مقابل هجوم روس‌ها داشتند، احتمال نخست تقویت می‌گردد. چه که نقش آخوند در پیش برد انقلاب مشروطه آنچنان پر رنگ بود، که مخالفین مشروطه (نظیر حکومت روسیه) به هیچ وجه تحمل او را نداشتند.
اما اگر چه آخوند، در مواردی مثل ماجرای تقی زاده به موضع‌گیری علیه سکولارها می‌پرداخت اما، این تقابل هرگز به جایی نرسید که شائبه قتل آخوند را ایجاد کند.

*تمام تاریخها به قمری می باشد.

چرا آخوند خراسانی فرد مهمی است؟

اشاره:

آخوند خراسانی، پدیدآورنده یکی از اثرگذارترین کتاب‌های اصولی شیعه است. کتابی وزین و عمیق که از زمان تألیفش تا امروز، متن درسی دوره سطح حوزه‌های علمیه و متن محوری دروس خارج اصول بوده و با وجود نقایص طبیعی و نسبی آن و تألیفات دیگران، هرگز بدیل و جانشینی، نیافته است. عامل اول دشواری بررسی سیره آخوند خراسانی، تکرار ملال‌آور نام پر سطوت وی، در کنار مهجوریت مطالعات سبک شناسی و منهج‌پژوهی در حوزه‌های علمیه است.در زمینه سیاسی شاید به جز امام خمینی، کسی را همچون آخوند خراسانی نیابیم که نظریات سیاسی‌اش به طور شفاف و اثرگذار در تاریخ به جا مانده باشد.

۱. به این دلیل که آخوند خراسانی، پدیدآورنده یکی از اثرگذارترین کتاب‌های اصولی شیعه است؛ کتابی وزین و عمیق که از زمان تألیفش تا امروز، متن درسی دوره سطح حوزه‌های علمیه و متن محوری دروس خارج اصول بوده و با وجود نقایص طبیعی و نسبی آن و تألیفات دیگران، هرگز بدیل و جانشینی، نیافته است.

کفایه الاصول، عامل اصلی ماندگاری نام آخوند ملا محمدکاظم خراسانی است، هر چند که کتاب متنی نسبتاً پیچیده است که به ذائقه برخی خوش نمی‌آید و برخی دیگر آن را اثری مناسب برای تدریس دروس سطح نمی‌دانند. همین ظاهر، وزانت و ماندگاری خاصی بدان بخشیده است که نمی‌توان آن را نادیده گرفت. گویا در نوع خود اثری ادبی است که غیر از کسب دانش اصول فقه، فواید حاشیه‌ای دیگری نیز برای طلاب دارد که شاید از متنش مهم‌تر هم باشد.

همچنین کفایه در چارچوب اصولی شیخ انصاری ارائه شده، اما واجد ابتکاراتی در برخی ابواب و ورود مباحث الفاظ در ابتدای کتاب و دخول مباحثی فلسفی در سراسر کتاب است که از این نظر خاص، برجسته گشته است.

۲. چون آخوند یکی از رهبران اصلی جنبش مشروطه، در کنار شیخ عبدالله مازندرانی و میرزا حسین خلیلی تهرانی و بلند پایه‌ترین مقام مذهبی حامی مشروطه بود. فتاوا و نامه‌هایی که از آخوند در دوران مشروطه صادر شده، برای شناخت افکار سیاسی وی، منبع مفیدی است. از آخوند، بیش از سی‌صد نامه و فتوای مکتوب در زمینه مسائل سیاسی و اجتماعی به جا مانده که قابل دسترسی و مطالعه است. ایشان به همان اندازه مهم است که مفاد حرکت مشروطه مهم است و به همان اندازه اثرگذار است که مشروطه بر تاریخ زندگانی ایرانیان اثر گذاشته است. بارقه‌های استبدادستیزی و تحلیل مفهوم استبداد و نقش مردم در مشروعیت حکومت و مفهوم قانون و عدالت در حکومت، در جنبش مشروطه پایه‌گذاری شد. تا پیش از آن مبارزه سیاسی بر مبنای فلسفه سیاسی خاص، در حکومت‌های شیعی دیده نشده بود و اگر در این جریان، همراهی و نظریات آخوند خراسانی در مقام شخصیتی دینی نبود، هرگز نمی‌شد این جنبش را فراگیر و اثرگذار دانست و عقبه و پشتوانه فکری و دینی‌اش را ارزیابی کرد. بنابراین، آخوند با ورود به عرصه قیام مشروطه به نظریه‌پردازی بر پایه آموزه‌های دینی برای حل مسائل سیاسی پرداخت و پس از میرزای شیرازی و مرحوم نراقی که در مقاطعی گذرا، حضوری نسبتاً فعال در عرصه سیاسی داشتند، آخوند نه تنها به موضع‌گیری سیاسی پرداخت، بلکه چند گام فراتر برداشت و به طور مرتب، به بیان پشتوانه‌های نظری و دینی فتاوایش پرداخت؛ کاری که به همت امام خمینی پیگیری شد.

شاید به جز امام خمینی، کسی را همچون آخوند خراسانی نیابیم که نظریات سیاسی‌اش به طور شفاف و اثرگذار در تاریخ به جا مانده باشد. هر چند مرحوم نراقی نیز رساله‌ای در اثبات ولایت فقیه نوشت و به طور مکتوب، برخی علمای دوره صفوی نیز دیدگاه‌های سیاسی‌شان را ارائه دادند، اما هیچ کدام به تغییراتی عینی و سراسری در عرصه عمومی نینجامید و تنها امام خمینی و مرحوم آخوند خراسانی، از این فرصت بهره‌مند شدند.

بنابراین، این دو بزرگوار نظریه‌پردازانی بودند که کنش‌گر سیاسی هم به شمار می‌آمدند. نظریه‌پردازی فقه سیاسی، به معنای آکادمیک و تخصصی‌اش، تا امروز مهجور و متروک مانده است و مؤلفه‌های اصلی تفکر مستقل سیاسی، در آثار آخوند و حضرت امام دیده می‌شود که می‌توان از آن نظریه جامع سیاسی را استنباط کرد. بنابراین، با آنکه همواره پژوهشگران تاریخ و اندیشه سیاسی، به مشروطه‌نگاری و بررسی نقش عالمان در آن جنبش توجه داشته‌اند، اما ابعاد پیدا و ناپیدای شخصیت سیاسی آخوند خراسانی، ما را از واکاوی عمیق و دوباره در سیره سیاسی ایشان، بی‌نیاز نمی‌کند.

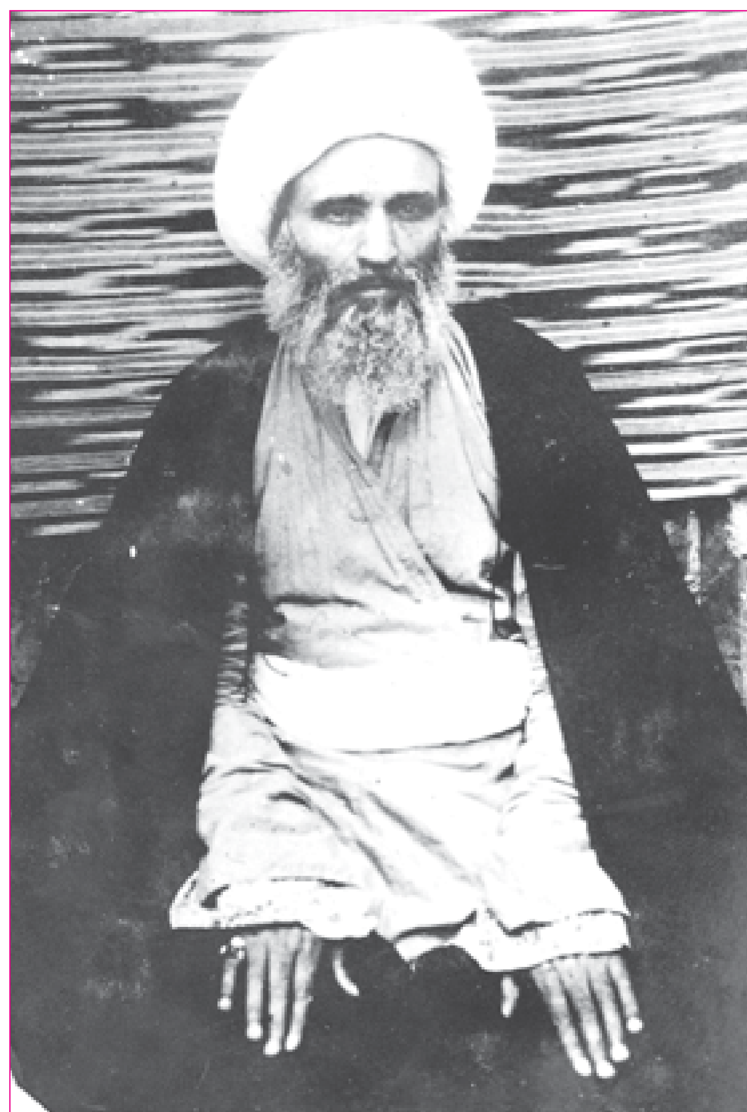
۳. چون آخوند خراسانی حوزه درسی بسیار گسترده‌ای داشته و صدها شاگرد و مجتهد تربیت کرده است. نائینی، سید ابوالحسن اصفهانی، بروجردی، شیخ محمدحسین اصفهانی، آقا ضیاء عراقی، آقا نجفی قوچانی، سید محسن حکیم و سید حسن مدرس، از نامورترین و اثرگذارترین شاگردان وی به شمار می‌آمدند.

در میان فهرست بلند شاگردان وی، به نام‌هایی برمی‌خوریم که شهرت کمتری دارند، اما هر کدام، از مجتهدان مسلّم و رهبران

معنوی دیار خود بوده‌اند.
با بررسی شرح حال یکایک مراجع و اعلام معاصر، به نام آخوند برمی‌خوریم که این موضوع، بررسی شیوه تدریس و تربیت علمی او را بسیار مهم می‌گرداند؛ شیوه‌ای که به گواه ناقلان تاریخی، عمدتاً امروز در حوزه نجف و قم، پیگیری می‌شود و به کوشش مرحوم بروجردی رواج یافته و متأثر از تجربه آخوند بوده است.
۳. چون شاگرد استادان بنامی بود که هر یک در تاریخ تشیع نقطه عطفی به شمار می‌آمدند: شیخ انصاری، بنیان‌گذار مکتب متأخر اصولی بود. میرزای شیرازی، مبتکر مکتب آموزشی سامرا و صاحب فتوای مهم تحریم تنباکو بود. ملا هادی سبزواری، از شارحان و نویسندگان اصلی حکمت متعالیه صدرایی بود. حکیم جلوه، از فلاسفه بنام مکتب حکمی تهران بود و سید علی شوشتری، استاد اخلاق گمنام آن روزهای نجف بود که به یمن تربیت شاگردان بنامی، همچون ملا حسین‌قلی همدانی و شیخ انصاری و آخوند خراسانی، امروزه نام‌آور است.
بدین ترتیب، آخوند با تجربه مکاتب گوناگون فقهی، اصولی و فلسفی و عرفانی، و با سلایق و اذواق گوناگون در نجف و سبزوار و تهران آشنا شد و برای انجام وظایف خود، پشتوانه مفیدی یافت. بنابراین، با بررسی سیره علمی و عملی شیخ و حضور اجتماعی‌اش می توان رد پای مکاتب شهرها و بزرگان مختلفش را نظاره کرد.
توجه بیشتر آخوند به رویکردهای فلسفی، متأثر از آموخته‌های فلسفی‌اش نزد ملا هادی و حکیم جلوه بود و در ویژگی‌های شخصی و رفتاری‌اش نیز می‌توان آثار تربیت خاص سید علی شوشتری را دید. همان طور که نحوه مدیریت سیاسی‌اش و شیوه برخورد با مخالفانش که به خصومت شخصی با او می‌پرداختند و برخی مباحث معارفی که از او نقل می‌شود، نشان می‌دهد از آرامشی عمیق و روشن بهره می‌برد که معلول آموزه‌های عرفانی و اخلاقی استادش بوده است.

چرا بررسی سیره آخوند دشوار است؟

۱. چون معروف‌ترین اثر مکتوبش، کفایت‌الاصول، سالیان سال حلاجی شده و اهل فن با دقت نظر به آن نگریسته‌اند، این گمان را ایجاد می‌کند که در بررسی اندیشه اصولی آخوند خراسانی، مورد جدیدی نمانده است.
به بیان دیگر، دانشجویان علوم دینی به حدی با نام آخوند و کتابش آشنا هستند که احساس نمی‌کنند این شخصیت و افکارش، نیازمند پژوهشی دوباره و دقتی عمیق است. البته بسیاری از اذهان، به این دلیل که کفایه، متنی سنگین و پیچیده دارد و آخرین کتاب اصولی دوره سطح است، در لابه‌لای کفایه و افکار آخوند، گمشده‌ای را نمی‌جویند و در فهم آرای او، به خواندن شروح ساده و جزوه‌های آماده بسنده می‌کنند. تا آنجا که برخی شروح بر کفایه را افزون بر ۱۵۰ پنجاه عدد برشمرده‌اند.
با این حال، باید دانست که بررسی سبک شناسی در علوم حوزوی، آن‌قدر مهجور و متروک است که جویندگان مباحث سبک شناسی، به شدت جویای منابع مطالعاتی و پژوهشی درباره شناخت شیوه آموزشی و تحقیقی و تربیتی شخصیت‌ها و کتاب‌ها و مکتب‌های گوناگون هستند.
بنابراین، عامل اول دشواری، بررسی سیره آخوند خراسانی، تکرار ملال‌آور نام پر سطوت وی، در کنار مهجوریت مطالعات سبک شناسی و منهج‌پژوهی در حوزه‌های علمیه است.
۲. شخصیت سیاسی آخوند خراسانی در مبارزات مشروطه و در مقاطعی حساس، در مقابل شیخ فضل‌الله نوری قرار می‌گیرد که حاکی از دو نگرش کاملاً متفاوت به مسائل سیاسی میان عالمان شیعه است.
در این میان، بسیاری از نویسندگان و پژوهشگران درصدد مصادره شخصیت آخوند برآمدند و کوشیدند عقاید شخصی خود را به آخوند تحمیل کنند. تا جایی که بر مبنای برخی روایت‌ها و قرائت‌ها، از آخوند شخصیتی لیبرال دموکرات ساختند و بر پایه برخی دیگر از تفاسیر، اساساً هر گونه اختلاف مبنایی میان شیخ فضل‌الله نوری و آخوند خراسانی، انکار شده و نگرش خاص آخوند درباره مسائل اجتماعی و سیاسی، پوشیده مانده است.
بنابراین، بیرون کشیدن شخصیت آخوند خراسانی از معرکه منازعات نظری در عرصه سیاسی، کاری بسیار سخت و طاقت‌فرسا می‌نماید و کمتر دیده شده است که اثری پژوهشی و شفاف درباره آخوند خراسانی نگاشته شود و مخالفان و موافقان را بر ضد هم نشوراند.
۳. بسیاری از مراجع و مجتهدان معاصر، از شاگردان آخوند خراسانی به شمار می‌آیند، اما شناخت رد پای تأثیر آثار آخوند بر آنها، کاری بسیار دشوار است؛ چرا که در میان شاگردان آخوند، آن چنان تکثر و گوناگونی مشرب‌های



شاید به جز امام خمینی، کسی را همچون آخوند خراسانی نیابیم که نظریات سیاسی‌اش به طور شفاف و اثرگذار در تاریخ به جا مانده باشد.

کفایه الاصول، عامل اصلی ماندگاری نام آخوند ملا محمدکاظم خراسانی است.



آخوند با تجربه مکاتب گوناگون فقهی، اصولی و فلسفی و عرفانی، و با سلایق و اذواق گوناگون در نجف و سبزوار و تهران آشنا شد و برای انجام وظایف خود، پشتوانه مفیدی یافت.

مختلف دیده می‌شود که به دشواری می‌توان برایش وجه جمعی یافت. از یک سو، کسی مانند آیت‌الله بروجردی، با رویکرد عرفی و ساده و حداقلی به اصول نگاه می‌کرد و از طرف دیگر، مرحوم شیخ محمدحسین کمپانی، اصول فقهی ـ فلسفی نگاشت که فهم آن از فهم کتاب‌های فلسفی، چه بسا دشوارتر بود. همچنین کسی مانند آقا ضیاء عراقی، ماه‌ها به تدریس یک فرع اصولی می‌پرداخت.

این مشکل در چگونگی ارتباط با استاد آخوند نیز به چشم می‌آید و نمی‌توان به روشنی به تفکیک اثرپذیری آخوند از شخصیت‌های گوناگون اشاره کرد. گفتنی است، در گذشته خودآگاهی کمتری به عنصر تنوع و تکثر اندیشه‌های شیعی رواج داشته است و اگر هم کسانی به این امر آگاه بودند، این روایت‌ها و تکثرات را کمتر در آثارشان بازتاب داده‌اند و کمتر با نگرشی تطبیقی به مقایسه تجربه‌های مختلف خود از مکاتب و مشرب‌های گوناگون فقهی، اصولی و فلسفی کلامی می‌پرداختند.

چرا ممکن است از مطالعه سیره آخوند خسته شوید؟

۱. به راستی درباره شخصیت‌های بنامی مانند آخوند خراسانی، در منابع دست اول، اطلاعات و گزارش‌های تازه زیادی یافت نمی‌شود. از این رو، حجم بسیاری از شرح‌حال‌نویسی‌ها، تکراری است و لحنی حماسی و وعظ گونه دارند.

۲. اگر در جهت معرفی شخصیت‌هایی همچون آخوند، اطلاعاتی بکر و کمتر گفته شده، ارائه شود، به دیده بدبینی نگریسته می‌شود و مظنون به مصادره به مطلوب و جعل خواهد شد؛ زیرا در ناخودآگاه بسیاری از ما مرتکز است که اگر مطلبی واقعیت دارد، چرا تاکنون گفته نشده است یا چرا تا امروز آن را نشنیده‌ایم؟

۳. از ارائه اطلاعات خام ـ که بیشتر تکراری یا مظنون است ـ بگذریم؛ زیرا دامن تحلیل و تفسیر گسترده می‌شود.

اولین اشکال در تحلیل‌های تاریخی، سطحی‌نگری و تبلیغاتی بودن آنهاست که در همان گام نخست، مخاطب را خسته می‌کند و می‌آزارد، اما اگر کار کمی عمیق‌تر و تخصصی‌تر باشد، تحلیل‌گر از دخالت دادن پیش‌فرض‌ها و ذهنیت‌های شخصی‌اش گریزی ندارد و هرگز نمی‌توان تحلیلی ناب که به طور کامل منعکس‌کننده احوالات شخصیت‌های تاریخی است، به دست داد. همچنین کسی نمی‌تواند مطلقاً با ذهنی خالی به مواجهه با اطلاعات تاریخی برود. پس ناچار هر تحلیلی واجد عناصری جهت‌دار خواهد بود که می‌تواند با سلیقه قشری از خوانندگان، هم‌خوانی نداشته باشد و سبب آزردگی‌شان را فراهم آورد.

چرا ممکن است گمان شود، آخوند خراسانی فرد مهمی نیست؟

۱. به این دلیل که آخوند در اصول، ادامه‌دهنده مکتب اصولی شیخ انصاری و وحید بهبهانی است و بررسی میراث شیخ انصاری در این جهت کافی است. همچنین کتاب کفایه، به اندازه کافی، توجه طلاب را به خود جلب کرده و بررسی دیگر مکاتب اصولی مانند آیت‌الله خوئی، بروجردی، شهید صدر و مرحوم امام، مهم‌تر است.

۲. آخوند طلایه‌دار جنبش مشروطه بوده، اما اولاً این جنبش در همان قدم‌های نخست با شکست‌های بزرگی مواجه شد و خیلی زود دستگاه استبداد به جای خود بازگشت.

رویارویی آخوند و شیخ فضل‌الله، ابهامات و تاریکی‌های زیادی دارد که تنها ممکن است به تشویش ذهن مخاطبان بینجامد که نگرش مفیدی نیز در اختیارشان نمی‌گذارد.

۳. همان‌گونه که در فهم کفایه، حواشی و شروح از متن اصلی پیشی گرفتند، شاگردان آخوند هم گستردگی بیشتری دارند و بررسی آنها فواید بیشتری برای مخاطبان دارد.

در واقع، آخوند خراسانی حلقه واسطه‌ای میان شیخ انصاری و مراجع معاصر است و تجربه جدیدی را به میراث شیخ نیفزوده است.

پیشنهاد نهایی

صرف نظر از وجوه اهمیت آخوند خراسانی که در آغاز نوشتار بیان شد، نکته اصلی‌ای که در همان اولین قدم‌های آشنایی با شخصیت آخوند درمی‌یابیم، این است که وی باهوش بوده و هر جا که استعداد با کوشش علمی و عملی همراه شود، می‌تواند نوابغی تربیت کند که برای بازماندگانشان تجربیات مفیدی داشته باشد.

بنابراین، فارغ از اینکه شاید در علوم امروز حوزوی، افرادی مهم‌تر از آخوند باشند یا اینکه چه‌قدر جنبش مشروطه، قدرت آموزندگی دارد یا از رهگذر شناخت شاگردان و استادان آخوند، چه چیزی عایدمان می‌شود، باید بدانیم آشنایی با شیخ محمدکاظم خراسانی، آشنایی با دانشمندی بسیار باهوش است که شخصیتش، ابعاد گوناگونی دارد که هر کدام به نوعی با زندگی ما نسبت و ربط دارد.